Una enseñanza basada en construcciones.

Investigación aplicada a las ciencias sociales.

2020

ROBERTO CARLOS GARGIULO
araucariasnevadas@gmail.com

Dedicatoria

A la Escuela Normal Nº 4, que me permitió realizarme como profesor durante décadas.

A las profesoras y los profesores, que año tras año son reconocidos y admirados por sus alumnos.

A los integrantes del Centro de Estudiantes del Profesorado de la Escuela Normal 4, por su sensibilidad y lucha popular y su alto nivel de estudio y producción intelectual: una combinación exquisita. Recuerdo especialmente los del año 2000 y 2001.

A los entusiastas estudiantes que ponen el cuerpo ante los desafíos pedagógicos, especialmente cuando se trata de desarrollar una clase como practicantes.

Agradecimientos

Dos libros talentosos influyeron cardinalmente en todo mi desempeño docente y en mi investigación didáctica: *Una Didáctica Fundada en la Psicología de Jean Piaget* de Aebli y *La Equilibración de las Estructuras Cognitivas* de Piaget.

Comencé a investigar allá por principios de la década del 80, el uso del mapa histórico mural en la enseñanza de la historia y me gratifica recordar a cuatro entusiastas estudiantes del profesorado de enseñanza primaria del Normal 4 que participaron con entusiasmo en la investigación: Teresa Rapaport, Jorge Smulewicz, Alicia Broitman y Elena Liniado. Son muchos los directores y maestras que me han ayudado, permitiéndome observar y sobre todo desarrollar clases con alumnos de nivel primario. A todos ellos mi agradecimiento:

Escuela Nº 3 D.E, 7º, Caballito, Rosa Farrés de Peñas, directora y numerosas maestras de la escuela.

Escuela Nº 22 D.E. 13, Lugano. Aquí desarrollamos las primeras experiencias con los mapas históricos.

Escuela Nº 15 D.E. 11, Flores, su director Guillermo García.
Escuela Hogar de Ezeiza. Director General, regentes y maestros. Allí investigamos la construcción de las coordenadas geográficas en 6º y 7º grado.

Instituto Bernasconi, Parque Patricios. La Directora General, la Directora de la Escuela Nº 4, las maestras, en varios años y distintas investigaciones, entre ellas la

construcción de conceptos cívicos.

Escuela dentro del Hospital Posadas, Haedo, ex centro de detención ilegal de personas. Allí investigué la presentación de problemas en la enseñanza de la historia.

Departamento de Programación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación. Lic. Luis Del Yerro, jefe, que apoyó los trabajos de investigación didáctica en las escuelas nacionales y la formación de equipos de profesionales para investigar.

A Guillermo Burton, jovial psicólogo que juntos realizamos numerosas investigaciones y aprendía con sus observaciones de mis clases y sus análisis críticos de lo ocurrido en el aula.

Escuela Normal Nº4. Especial agradecimiento a todas las maestras del Departamento de Aplicación por su continuo apoyo. A las regentes Wedeking y Corina García. Al profesor y amigo Alberto Gironella, del profesorado, que compartimos muchas investigaciones y desarrollo de clases en las escuelas primarias. A los profesores del grupo de investigación "La participación de los alumnos en las clases del profesorado", especialmente la dedicación puesta por las profesoras Silvia Veiga, Estela Nabhen y Susana Gamboa.

Al profesor Horacio Cárdenas, egresado de maestro en el profesorado de la Escuela Normal Nº4, brillante ex alumno, que participó en la redacción de un capítulo de este libro y su experiencia actual al frente de grado produjo y produce aportes significativos para la enseñanza.

Por último cuando hace unos años, después de mi retiro de la docencia, quise editar dos obras mías, aprendí la dolorosa lección de que editar libros era muchísimo más difícil que escribirlos. Agradezco a mi hijo Julián que me sorprendió con un programa informático que pasó en forma de libro mis archivos de Word. Gracias a ello puedo llegar a ustedes.

Prefacio

Propicio el libre uso y distribución de este libro sin restricciones al público en general y a los docentes en particular. Mi objetivo es que pueda servir al mayor número de docentes del país y por este medio asesorarlos a aquellos que necesitan un fundamento de sus técnicas o bien iniciarse en otras que le permitan activar de otro modo la participación de sus alumnos.

El trabajo como maestro de grado y luego como profesor me ha permitido incorporarme a la clase media, tener estabilidad económica en tiempo de crisis hiperinflacionaria y con corralitos, mantener la crianza de mis hijos, tener una familia estable y una profesión con calidad de vida. Esta libre distribución a mis colegas es una devolución pequeña de lo que el sistema educativo y el país me ha entregado tanto espiritual como económicamente. Me interesa recibir los resultados obtenidos, tanto exitosos como dificultosos. Mi correo es araucariasnevadas@gmail.com. Los aliento a que me escriban.

Índice general

Dedicatoria **2**

Agradecimientos **3**

Prefacio **5**

Introducción **9**

1. El problema y su desarrollo **11**

1.1. Concepto del problema 11
1.2. El enunciado 12
1.3. Clasificación 16
1.3.1. Problemas de demostración 17
1.3.2. Problemas de Simulación 18
1.3.3. Problemas de resolución de conflictos 18
1.4. Dónde encontrar problemas 18
1.5. Representación del problema a la clase 20
1.6. Estudio en pequeños grupos 20
1.7. Discusión en común 21
1.8. Conclusiones 22
1.9. Funcionalidad de los materiales didácticos 23
1.10. Tipos de materiales didácticos que se utilizan en el problema 24

2. Enunciados de problemas didácticos. **31**

2.1. Los Pampas: El lugar 32

2.2. La vivienda 33
2.3. El fuego 33
2.4. La caza 34
2.5. La pesca 34
2.6. Los cultivos de los guaraníes 35
2.7. Fundación de Buenos Aires 36
2.8. Desactivación de Buenos Aires 37
2.9. Venta de azúcar en Buenos Aires 38
2.10. Las calles 38
2.11. Invasiones Inglesas 39
2.12. Criollos revoltosos contra el Virrey 40
2.13. Oposición en Córdoba 41
2.14. San Martín 42
2.15. Rosas 43
2.16. Urquiza 44
2.17. Los oasis de regadío 1: El problema de los huarpes 45
2.18. Los oasis de regadío 2: Plantaciones de vid, hortalizas y cereales. . . . 47
2.19. Los oasis de regadío 3: Situación actual. 47
2.20. La desertización de la meseta patagónica 49
2.21. La recolección de basura 50
2.22. Responsabilidad privada 51
2.23. Responsabilidad pública 52
2.24. Jurisdicción provincial 53
2.25. Poder legislativo 53
2.26. Senadores 55
2.27. Poder Legislativo 56
2.28. Contaminación ambiental 57
2.29. Trato Hecho: Juego de simulación histórica 59
2.30. El origen de las estaciones 66
2.31. Coordenadas geográficas 69

3. Agrupamiento de alumnos **75**
3.1. Decripción del problema 75

3.2. Bancos alineados 77
3.3. Bancos juntos 80
3.4. Forma circular 82
3.5. Mesas largas 84
3.6. Hileras enfrentadas 86
3.7. Mesas largas 86
3.8. Resistencias 87

4. La discusión en común **90**
4.1. Técnicas para dinamizar la discusión 91
4.2. Errores del docente 101
4.3. La toma de conciencia de los recursos didácticos de los profesores . . 103

5. Didáctica surtidora de lagunas: *Con la colaboración de Horacio Cárdenas* **106**

6. Los pares opuestos **117**
6.1. Egan: Las estructuras binarias 117
6.2. Aplicación de los pares opuestos 120
6.2.1. 1955 a1973: desperonización-permanencia peronista 121
6.2.2. 1930 a 1931:Gobierno de Uriburu 130

Introducción

Este libro es la síntesis de mi práctica cotidiana docente de años, fundada en la teoría de la equilibración de Piaget, teniendo como eje la pregunta cómo hacer para que los alumnos reflexionen más y mejor. Las técnicas y estrategias que se recomiendan utilizan contenidos curriculares de historia, geografía y formación ciudadana de nuestro país.

El capítulo uno presenta la técnica de resolución de problemas o situaciones problemáticas, las palabras son lo de menos, lo que cuenta es el obstáculo que hay que superar y la decisión de hacerlo. Enseñar por problemas es una estrategia didáctica en donde se pide al alumno que resuelva un conflicto que constituye el centro de la clase y las actividades están directamente en función de su resolución, que en la mayoría de los casos está organizado para que se realice en una sola clase. En esto se diferencia de otro enfoque en donde el problema funciona como motivación al comienzo de una unidad que se desarrolla en algunas semanas.

El capítulo dos está totalmente dedicado a enunciar ejemplos de problemas. No los he clasificado en ciclos ni en niveles de enseñanza debido a que son divisiones administrativas escolares con diferencias en varias jurisdicciones provinciales. Se encontrarán problemas para el nivel primario y medio y es el docente quien los selecciona, los modifica, los adapta a su escuela, a su programa, a las experiencias y saberes de sus alumnos. La mayoría de los enunciados de problemas fueron experimentados y modificados posteriormente.

En el capítulo tres se muestran las variadas formas de agrupamientos de los bancos (léase mesitas y sillas). No es un tema menor aunque demasiadas veces no es atendido por los docentes por las razones que se analizarán en este capítulo. El lector tendrá la posibilidad de analizar las ventajas y desventajas de todos o casi

todos los agrupamientos de alumnos en una clase.

El capítulo cuarto brinda numerosas indicaciones para dinamizar una clase en común o sea no están realizando actividades individuales o grupales sino participando en conjunto en una discusión o explicación guiados por el docente. Se brindan técnicas para dinamizar la discusión y se señalan, de acuerdo a mis observaciones e interpretaciones, omisiones o errores que he notado en algunos docentes.

El capítulo quinto surgió de un diálogo que tuve con un maestro, ex alumno de mis clases en el profesorado. La inquietud compartida consistía en cómo estimular para que los alumnos pregunten a los docentes y compañeros. Abunda la bibliografía de çomo debe hacer las preguntas el docente pero nuestra mirada estaba puesta en los mecanismos intelectuales y emocionales que intervienen para realizar por parte del alumno preguntas en medio de una clase en común. Más que una respuesta se encontrará en este capítulo una pregunta realizada desde el lugar del docente para indagar cuales son las condiciones para que se generen habituales preguntas de los alumnos.

El capítulo seis , basado en Egan, pedagogo brillante, busca utilizar los pares opuestos de conceptos como técnica didáctica, para abordar después conceptos más complejos.

Este libro está repleto de actividades para realizar en el aula. Si decide aplicarlas es probable que logre un avance en su desempeño didáctico y también que encuentre obstáculo en el desarrollo de las mismas. Se necesitan retroalimentaciones y correcciones para lograr clases constructivas, no se consigue en forma súbita, automática como prender las luces, más bien es como el fuego, se enciende de a poquito y desde abajo. Este libro no se hizo solo para explicar algunas actividades sino para cambiarlas.

Capítulo 1

El problema y su desarrollo

1.1. Concepto del problema

Lo que caracteriza a un problema es un obstáculo, que dificulta la consecución de algún fin, pero para ser problema tiene que estar en condiciones de resolverlo, que no sea muy difícil porque no se genera la motivación. En didáctica el término problema hace referencia a los ejercicios realizados por el alumno que permiten comprobar la capacidad de aplicación de los conocimientos adquiridos. Primero se enseña el tema y luego se ejercita con problemas. En historia y ciencias sociales a veces me preguntan si no es necesario explicar el tema con anticipación para después presentar el problema. La respuesta es que la clase comienza y toda ella se organiza en base al problema.

En la investigación científica se comienza con un problema pero la diferencia, que no es menor, es que el científico hace suyo el problema, funciona como motor y desencadena la investigación. En cambio en la enseñanza el primer paso y tal vez el más difícil, es lograr que el alumno se haga cargo de buscar una respuesta, de tomar el problema como propio.

"No basta comunicar un problema a un alumno para que ese problema se convierta en su problema y se sienta el único responsable en resolverlo" (1). Es difícil que esto se logre sólo con leer un texto muchas veces fotocopiado sin acompañarlo con la empatía del educador. Si es necesario leerá, lo explicará varias veces hasta comprobar que se internalizó. Dejó de ser sólo un enunciado para pasar a ser también

un problema acompañado de una energía que revela que se rompió el equilibrio. Si experimentó la dificultad y quiere solucionarla, vivenció el problema como un pinche que lo empuja hacia delante. "Si se consigue esto –en definitiva que el alumno asuma las cuestiones como algo que le interesa investigar y conocer- puede decirse que el resto del proceso metodológico funcionará por sí solo y ello –como se sabe- no es una cuestión que afecte sólo al campo afectivo, sino también al campo cognitivo, de forma que intereses e ideas de los alumnos son asuntos estrechamente relacionados" (2).

El docente sería muy exigente si piensa que todos sus alumnos adoptarán para sí el problema. Se puede dar por satisfecho si la mayoría lo asume. Incluso algunos alumnos lo pueden rechazar activa o pasivamente. Esta estimación es a título de estar alerta a situaciones de indiferencia o cerrar los oídos en una clase.

La estrategia de resolución de problemas tiene como objetivo comprender los hechos y conceptos del tema y además reflexionar, confrontar ideas, ver el punto de vista del compañero, debatirlo o asimilarlo. Empuja hacia la aplicación de un pensamiento crítico y creativo. Toda esta parte de procedimientos intelectuales y sociales es muy valiosa. Ante la pregunta ¿Para qué se enseñan los problemas?, pocos docentes incluyeron la reflexión. Responden para mejorar la comprensión del tema, y para que le guste la materia de enseñanza. Esto se puede lograr también con otras estrategias didácticas pero los problemas son ideales para el ejercicio reflexivo.

1.2. El enunciado

La verbalización escrita u oral del problema es su enunciado. El enunciado está compuesto de cuatro partes: título, situación, dificultad y pregunta. Conviene tenerlo escrito y si es extenso se entrega el texto a los alumnos y en todos los casos se escribe la parte de la pregunta en el pizarrón. Ejemplo:

Título *El fuerte viento patagónico no deja crecer bien las plantas.*

Situación *La región patagónica posee fuertes vientos que vienen del Oeste y se hacen más intensos en la meseta. Existen valles fértiles, regados por los ríos, como*

el valle del Río Negro con superficies planas y buena tierra para cultivar, buen clima, agua de riego. Los pobladores han plantado manzanos y otros frutales que son bajos, de 3 ó 4 metros de altura. El fuerte viento pega sobre as plantas, las dobla, y puede hasta romperlas. En invierno el viento es más calmo. Los cultivos se hacen en terrenos de forma rectangular o cuadrada. Los pobladores saben que los árboles altos paran el viento. Conocen el pino, que crece en la cordillera naturalmente, tiene forma de cono, es tupido, puede medir unos 20 metros. El álamo, árbol de rápido crecimiento, no es coposo, sino con un tronco central y ramas juntas al tronco a los costados, alto y delgado y en invierno no tiene hojas. Los eucaliptos, árbol robusto, muy ramificado con ramas muy grandes y pesadas, se extienden por un radio de 10 a 15 metros de la base, su forma es opuesta a la del álamo.

Dificultad *Los pobladores tienen el problema de elegir entre el álamo, los eucaliptos y el pino. Además cómo plantarlos para que atajen mejor el viento y protejan los cultivos.*

Pregunta *¿Cómo pueden poner los árboles? ¿Qué árboles eligen?*

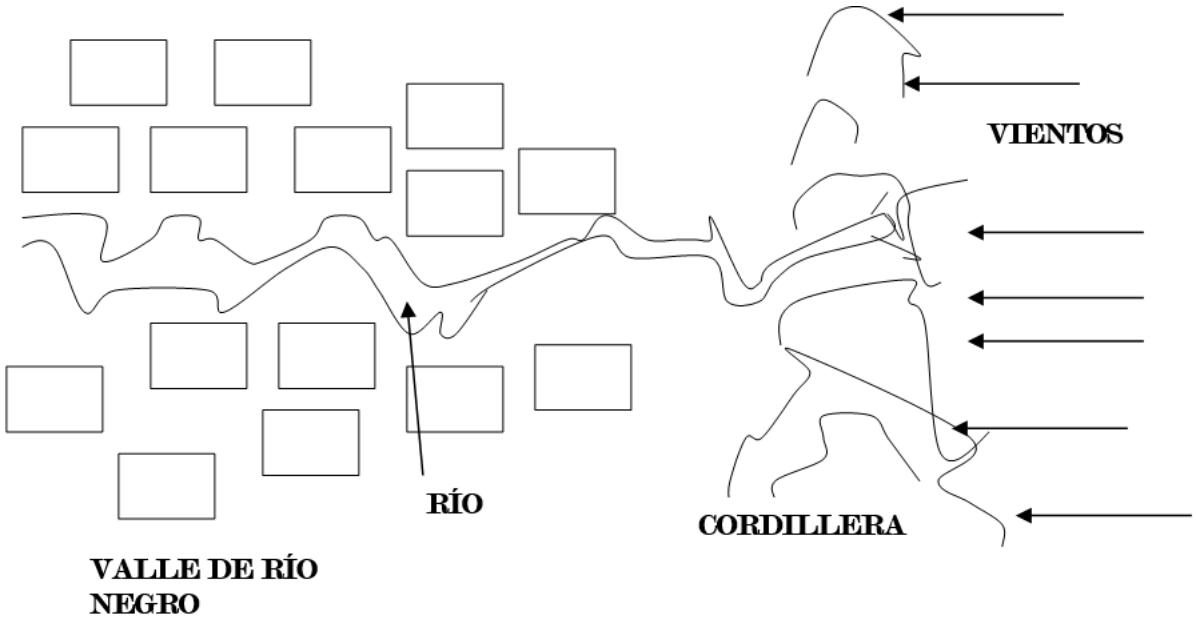


Figura 1.1: Esquema de la situación

Nota *El problema se hace más difícil si la pregunta fuera ¿Cómo parar el viento? Sin dar datos sobre los árboles. Un alumno urbano tiene dificultades comprensibles para ubicarse en situaciones rurales, tampoco el poblador comienza de cero, conoce árboles, sus resistencias, sus utilidades. Por ello preferí dar un contexto más preciso a la pregunta. Me sorprendí que estudiantes del profesorado intercambiaran opiniones durante 20 minutos sobre el mejor árbol y la forma de ponerlo. La solución fue mostrarles una foto aérea del valle en donde se veían las plantaciones de frutales y las protecciones contra el viento.*

Respuesta *Se utiliza el álamo por ser de rápido crecimiento, no lo rompe el viento por ser flexible y parejo. La mayoría de los terrenos son rodeados por estos árboles, no sólo del lado que pega el viento. A veces se hacen dos y hasta tres filas de árboles. Muchos estudiantes colocan sólo árboles en el lado A del rectángulo, donde se enfrenta con el viento, es lo primero que piensan, luego A y los dos laterales y por último todo el contorno. Los alumnos no ven la necesidad de poner árboles en el contrafrente. Se explica que el viento tiende a bajar u ocupar espacios y se neutraliza colocando árboles en todo el perímetro, así se forma una capa de aire dentro del "cajón", más reparada.*

Título Sirve para tener una síntesis del problema y no debe confundirse con el tema. A veces, no siempre, conviene comenzar el título con la palabra problema: "*El problema que tienen los querandíes cuando se echan a perder muchos pescados*", el error sería "Conservación del pescado por los querandíes" o "Acciones del virrey Cisneros" en vez de *El problema que tiene el virrey, que se quedó sin junta y sin rey.* Otro error es comenzar con la palabra problema pero sin incluir ninguna dificultad: "El problema de la Primera Junta", tiene que aparecer alguna palabra que indique la dificultad, por ej. "*El problema de la Primera Junta por la oposición de varias provincias*".

Situación Descripción del contexto: Cuando una persona cuenta a un amigo un problema, obvia el contexto porque es conocido por el otro. Le dice "discutí con Alejandra" y el amigo sabe a quien se refiere. En cambio en la situación del problema didáctico no se debe dar por obvio el entorno, por el contrario se detalla. Si tratamos

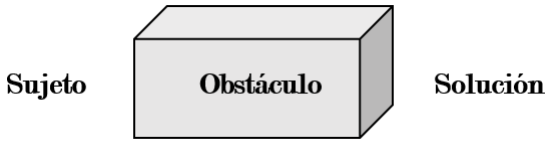
un problema de Rivadavia se nombra el cargo, la época, el lugar, los detalles. El problema se entiende conociendo los datos específicos y del contexto en forma descriptiva. No se enuncian problemas generales de política o economía sino específicos y para detallarlos se incluyen los datos con que contó el que tuvo el problema. Rara vez estos datos se encuentran en los libros de textos y es comprensible porque se extenderían demasiado. Los textos escolares buscan síntesis y no detalles. Sin embargo, redactarlos con pocos datos es un error, común en los principiantes y el resultado es un enunciado pobre debido a sus omisiones.

Los datos deben funcionar como indicios para solucionar los problemas, de lo contrario sería muy exigente para los alumnos. Si se pregunta ¿Cómo hacían los querandíes para cazar a los ciervos? Es necesario previamente dar información sobre la resistencia en el desplazamiento de larga distancias entre el hombre y el ciervo y el rendimiento de la alimentación basada en vegetales y animales. El alumno tendrá posibilidad de relacionarlos y obtener la solución del problema sobre la base de datos y no de adivinanzas. Ej. *La desactivación de Buenos Aires: El problema de dejar a la fuerza el lugar donde se vive: Pasaron 4 años desde la fundación de Buenos aires. Mendoza se volvió a España muy enfermo, pero se quedaron muchos pobladores que poco a poco han empezado a sembrar y a pescar con redes. No se mueren de hambre como antes. Los querandíes ya no vienen a atacarlos y ellos no van a buscarlos para explotarlos. Están sin riquezas pero con víveres y tranquilos. El gobernador no vive en Buenos Aires, está radicado en una ciudad muy lejos, sobre el río Paraguay, llamada Asunción. Manda decir que todos dejen Buenos Aires y vayan a vivir a Asunción. El capitán trasmite la orden del gobernador a los pobladores. Les dice que dejen la ciudad, destruyan los corrales, tiren las paredes. Que en Asunción hay comida en abundancia para todos y muchas mujeres indias para cada uno. Se reúnen los pobladores de Buenos Aires y la mayoría decide quedarse. Cuando se entera Irala, el gobernador que está en Asunción, viaja a Buenos Aires y les ordena que preparen las cosas para ir a vivir todos juntos a Asunción.*

Dificultad Es el obstáculo o problema propiamente dicho. Está separada de la situación para que se interprete más claramente. El error consiste en incluir la dificultad en los datos. Conviene que la dificultad sea clara y breve para visualizar el problema. Ej. *Los pobladores de Buenos Aires no quieren ir a Asunción, pero ahora*

es el gobernador quien vino a darles las órdenes directamente.

Pregunta En estos tipos de problemas de resolución la pregunta orienta al hacer: ¿Qué puedo hacer?... ¿Cómo se puede?.... El cómo tiende a averiguar los medios para superar el obstáculo y se dirige hacia la solución. Ej. *¿Qué pueden hacer los pobladores de Buenos Aires?*



Un error frecuente es incluir datos en la pregunta, muy común en los problemas de matemática por el espíritu sintetizador de esos especialistas: *¿Cuántas damajuanas de 5 litros se pueden llenar con el contenido de 3 barriles de 50 l cada uno?*

Los datos se incluyen en la situación, en cambio **la pregunta** se orienta a la acción. ¿Cómo puedo parar el viento utilizando árboles en el valle de Río Negro, para realizar plantaciones de manzanos? Mejorada **la pregunta** tenemos: ¿Cómo puedo parar el viento? O bien, para que no sea adivinanza: ¿Cómo puedo parar el viento utilizando árboles? Y en la **situación** se indica que sucede en plantaciones en Río Negro, que los árboles pueden ser pinos, eucaliptos o álamos, pero que los pobladores eligen uno de esos tres, que el viento viene casi siempre del Oeste, que las plantas son frutales como manzanos o perales.

El docente tendrá preparada aparte la respuesta al problema. Su habilidad consistirá en regular sus intervenciones para acercarse a la solución del problema.

1.3. Clasificación

Se distinguen tres tipos de problemas didácticos en ciencias sociales:
Demostración: con predominio cognitivo.
Simulación: con predominio afectivo.
Resolución de conflictos: equilibrio afectivo-cognitivo.

1.3.1. Problemas de demostración

Se aplica aquí el método del investigador y el alumno lo reproduce. Se basa en documentos y bibliografía y se pone en juego la dimensión cognitiva del aprendizaje.

EXPLICACIÓN	HECHO
Pasado	Presente
1976-1983 Terrorismo de Estado	1987 ley de obediencia debida 1986 - 87
¿Por qué?	Revuelta carapintada.

El enfoque está imbuido de la metodología histórica, toma esta técnica como forma de trabajo para que el alumno reconstruya la metodología del historiador, mientras la ciencia didáctica aparece desdibujada. El historiador tiene una relación profunda con el problema en un tiempo prolongado, mientras en el alumno está circunscrito, comienza por la periferia y necesita un fragoso proceso de interiorización. Además, el bagaje conceptual y procedimental del historiador le permite formular y afinar las hipótesis y el diseño de investigación. Mientras el alumno se caracteriza por su iniciación, el historiador por su formación y especialización. Todas estas son razones de peso a tener en cuenta al momento de diseñar una estrategia didáctica.

Es común que en una reunión de profesores la palabra problema o resolución de problema sea varias veces nombrada y aceptada por todos como estrategia didáctica. La sorpresa viene cuando se explicita que se entiende por problema. Para muchos el problema se sintetiza en una pregunta que comienza con por qué. Preguntarse el por qué es averiguar las causas partiendo de un hecho y en el caso de historia, buscar hechos causales anteriores ¿Por qué Colón quiso navegar hacia el oeste?
¿Por qué cesó el virrey Cisneros?
¿Por qué Frondizi hizo un pacto con Perón?
¿Por qué Alfonsín impulsó la ley de obediencia debida?
¿Por qué Menem amplió la Corte Suprema de Justicia de cinco a nueve miembros?
Parte de un hecho y voy a su pasado para explicarlo. Es muy probable que los alumnos dotados intelectualmente asuman este tipo de problemas y que otros tiendan a resolverlo mecánicamente. Para averiguar el por qué se necesita tener una actitud investigativa que no se adquiere *deus ex machina* (influencia de lo maravilloso que resuelve todos los conflictos).

1.3.2. Problemas de Simulación

Son reproducciones simplificadas de acontecimientos de la vida real y permite a los alumnos ser los actores de la situación, enfrentarse a la necesidad de tomar decisiones y de valorar sus resultados. También incluimos las situaciones imaginadas sobre base reales "los juegos que se presentan en cada unidad son una invitación a **ponerse en lugar de**. A través de ellos los chicos podrán **ser protagonistas** de situaciones semejantes (aunque imaginarias) a las reales, expresar opiniones, explicitar sus ideas".

Desde armados complejos como El Congreso de Viena, reproducido por Martín hasta situaciones empatéticas breves, la característica de este tipo de problemas es el compromiso y la comprensión. Aparece aquí en forma destacada la dimensión afectiva del alumno, por ello se llaman también empatéticos, que hace a su participación emotiva en una realidad ajena. (3)

1.3.3. Problemas de resolución de conflictos

Si bien tienen un grado de asunción empatética, se destacan por analizar una situación para buscarle una solución, generalmente a través de acciones con materiales didácticos y lectura de textos. Reproduce un problema real y se busca que el alumno se ponga en el lugar de quien tuvo que resolver ese problema, se le brindan los datos necesarios y él tiene que encontrar la solución. Hay un equilibrio entre el campo afectivo y cognitivo y estos son los problemas que propongo y que se van a encontrar en este libro.

1.4. Dónde encontrar problemas

Construir problemas es tarea del pedagogo y el docente también puede elaborarlos, superando el escaso tiempo que dispone, ya que la enseñanza es una tarea de las más absorbentes, pero una vez elaborado tiene la ventaja de contar con un recurso que mejora la calidad de su enseñanza y puede aplicarlo en los años siguientes con los ajustes necesarios.

Al presentar un problema puede ser que el tema haya sido tratado anteriormente

y el docente puede creer que los alumnos lo solucionarán fácilmente, pero no es así. El enfoque es distinto, los alumnos tienen que reestructurar el conocimiento, permite ver el tema desde otro lado y se notan las diferencias al resolver problemas como la Revolución de Mayo o San Martín.

Es difícil hallarlos en los textos escolares, sencillamente porque su autor se ve exigido para ser sintético y también porque se hace más énfasis en el producto que en el proceso: acuerdo, solución, tratado, medidas tomadas, ley, muestran como se resolvió el conflicto. Se necesita primero descubrirlos y luego adaptarlos. Todo problema nos remite a una situación concreta en un espacio, tiempo y contexto determinado y se encuentra más fácilmente en las actas de un cabildo, la obra de un presidente, la vida de un pueblo, los viajes de exploración que en un texto escolar donde abundan las generalizaciones.

Algunos ejemplos mostrarán los problemas ocultos:
"se preparaba carne salada y charqui". Aquí se enuncia la solución: la conservación de la carne. El problema consiste en que la carne fresca se hecha a perder rápidamente y cuando se carnea un vacuno, se come una parte pequeña y no se puede guardar el resto sin prepararlo.
"El gobierno de Asunción tampoco reconoció a la Junta y contra él se dirigió una expedición que se puso al mando de Manuel Belgrano". El problema está enunciado, no reconoció a la Junta y la solución fue mandar una expedición militar. El texto presenta el problema y la solución sin tropiezos, como si fuera natural que en ese contexto se impusiera una única solución.

"Las dificultades de España para abastecer a sus colonias provocaron una lenta liberalización del comercio en América". Aquí aparece el problema indicado con la palabra dificultades. Es necesario desarrollar los problemas que causaban la falta de abastecimiento en América.

Cuando en el texto aparecen las palabras **conflicto, dificultades, obstáculo** es una señal que allí hay un problema que es casi seguro que hay que desenredarlo.

El problema puede ser parte de una unidad y la mayoría de los problemas aquí presentados se desarrollan en una clase, eventualmente en dos, sin abrirlo en nuevos temas o problemas, más bien produciendo el cierre gestáltico. Se desechan todos los

datos que sobre informan, ramifican, sobredimensionan el problema y lo abran en diversos aspectos.

1.5. Representación del problema a la clase

Estamos frente a los alumnos con la doble intención de que entiendan el problema y lo hagan propio. Comenzamos por presentarlo, pero previamente el docente tiene escrito el enunciado del problema con la situación, la dificultad y la pregunta. Lo mejor es presentarlo en forma narrada, con la fuerza de la palabra oral, que es más viva y clara. Se lo complementa con imágenes, maquetas, mapas, y otros recursos didácticos según la necesidad. La **situación**, que es descriptiva, no conviene que sea extensa porque se transforma en una clase completa. Si se necesita explicar mucho, entonces es conveniente una clase previa.

Los datos deben ser completos y detallados, pero siempre específicos. Los materiales didácticos se muestran, pero no se entregan a los alumnos hasta terminar la presentación y así se evitan interrupciones. Cuando los materiales son representativos y numerosos se aclaran las referencias:

Rectángulo rojo mediano: Significa Junta Central de Sevilla

Luego de la **pregunta**, algunos alumnos tienden a dar la respuesta. Se aclara que la respuesta vendrá luego de una reflexión y de accionar los materiales en los grupos. Los alumnos aprenden rápidamente el mecanismo en las clases sucesivas.

1.6. Estudio en pequeños grupos

Los alumnos reciben textos y materiales, pero si el problema es simple, se resuelve sólo con los datos aportados por el docente. Se organizan en pequeños grupos, que pueden ser de dos, tres o cuatro alumnos, evitando grupos más numerosos. Leen el texto y si recibieron materiales didácticos reproducen *la situación* con los mismos. El primer paso no es encontrar la solución sino recrear *la situación* explicada, paso a

paso, de manera que puedan describirla. Analizan las imágenes, distribuyen sobre la mesa los materiales o sobre el mapa que tiene cada grupo. Esta parte del problema requiere comprender el contexto histórico, geográfico o social que se presenta, necesitan tiempo para asimilarlo y para preguntar al docente. Si éste cree necesario puede hacer algunas preguntas sobre *la situación* y comprobar si la comprendieron. Describir *la situación*, recrearla, no es una actividad sencilla y algunos alumnos muestran dificultades o errores.

Hay una tendencia a desaprovechar el material, pasarlo rápidamente, ir a la solución del problema y llegar a la respuesta. El docente recibirá algunas preguntas, cuando el grupo está bloqueado o quiere una comprobación a su supuesto. Si nota que no hay avance, conviene destrabar o apoyar al grupo: es difícil desde el rol del autor, dar indicaciones particulares, debido a las múltiples situaciones que se presentan. Dejarlos solos o bien resolverles todos los interrogantes son dos extremos poco convenientes. Queda en el docente regular sus intervenciones teniendo claro que es una difícil habilidad dar o retener información de acuerdo al proceso de descubrimiento que observa. El criterio es que los alumnos superen obstáculos en un proceso de resolución de problemas anual, no es lo mismo al inicio, que un grupo habituado.

Pongamos el caso que son 6 grupos de 4 alumnos y cada uno posee un quantum de inquietud. El clima del aula cambió, ahora hay una energía en el ambiente que no se ve pero está. Es probable que muchos alumnos controlarán esta inquietud y la canalicen en resolver el conflicto, pero también es posible que algunos no sepan que hacer con ella y quieran depositarla en el docente. Esto se nota cuando un alumno hace una pregunta, no por su contenido, sino por el modo de hacerla, por el tono ansioso. Si el educador está alerta a esta situación no se cargará de la ansiedad que le pueden transmitir algunos de sus alumnos y podrá contenerlos.

1.7. Discusión en común

Llegó el momento de escuchar los resultados obtenidos. Se desarman los grupos y se forman en círculo. Es muy difícil que terminen todos juntos, el docente esperará a que termine la mayoría y decidirá en algún momento dar por finalizada la actividad en pequeños grupos. Estas dos indicaciones –fin de la tarea y formar un círculo- traen

resistencias naturales de implementación por parte de los alumnos, pero es necesario poner límites y pronto se verán sus ventajas. La tierra se empieza a abonar para que crezca la semilla de la reflexión. No se trata solamente de exponer los resultados, eso puede ser hasta rutinario. Se trata de defenderlos, confrontarlos, cambiarlos, en fin, todos procesos muy activos. Lo principal para el docente es no apurarse para terminar el tema; el apuro es una manifestación bastante frecuente que obedece a causas diversas. Dará tiempo para incursionar en el laberinto del pensamiento. Los estudiantes presentan errores y a veces se tiene la sensación de pérdida de tiempo, porque seguimos nuestro ritmo. Los alumnos no se preocupan por el tiempo ni el programa. El docente apurado suele centrarse en la respuesta correcta de los alumnos brillantes que siempre existen, y deja a la mayoría marginada. En la naturaleza no sólo hay flores en el jardín, también las hay en la cumbre, entre las rocas volcánicas y sólo se encuentran haciendo el esfuerzo de subir la cuesta.

Preguntará el porqué para indagar más y descubrir los esquemas de conocimiento en juego. Lo difícil, pero lo mejor, es que la mente del docente se conecte con la mente del estudiante, pero desde el lugar del estudiante.

1.8. Conclusiones

La clase puede arribar a la respuesta luego de la puesta en común o bien esperarán la explicación del docente. Tendrá usted la oportunidad de tener un auditorio motivado por saber O, *si sic omnes!* (¡Oh, si todos fueran así!). Puede explicar el tema o bien orientarlos a la lectura para que los alumnos completen la información, ahora deseada. En todos los casos se hace necesaria una sistematización del trabajo, realizando un resumen, de la *situación y la respuesta* por escrito. Los aportes pueden venir desde la computadora hasta una película, pero siempre pasando por la cabeza. No se acepta el circuito del conocimiento sin la intervención de la cabeza, simplemente porque el conocimiento no está en los libros, no está en la computadora, sólo puede estar en el interior de un sistema que hasta ahora nadie vio y que se llama *sistema cognitivo*. Proponemos desconfiar de lo que se ve o se dice porque en todo caso es el soporte que representa al concepto.

1.9. Funcionalidad de los materiales didácticos

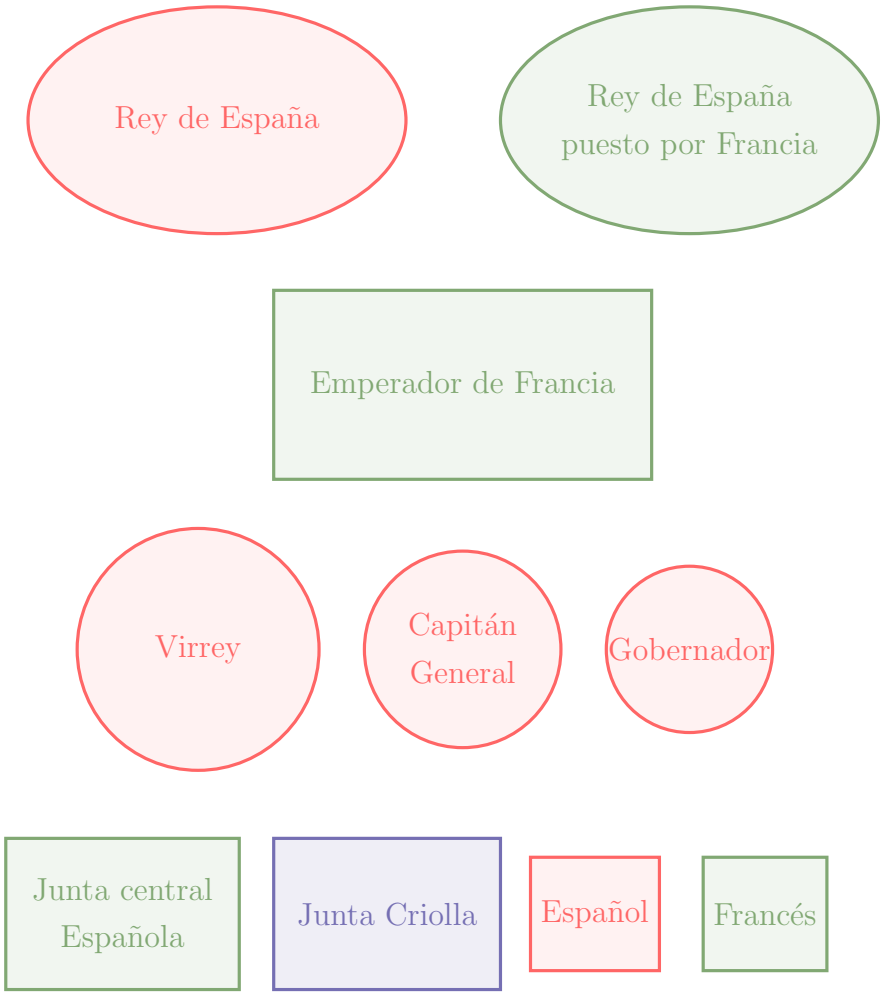
Los materiales didácticos potencializan la situación al poder operar y ayudarlos a resolver el problema. Existe el preconcepto (opinión errónea no fundada) mover piezas es para chicos pequeños, que a los 12 años esto se transforma en infantil. Desde primer grado hasta el profesorado se pueden utilizar materiales para pensar, construir, transportar, ordenar, aplicar. Otra ventaja es el descubrimiento de ideas que sin el material no hubieran surgido. Veamos tres ejemplos: San Martín parte de Valparaíso rumbo a Lima al mando del Ejército Libertador. Se tiene que colocar una bandera a la escuadra para distinguirla de la española. Los estudiantes le colocan la bandera argentina y se sorprenden cuando se les dice que va la chilena, entre otras causas por el financiamiento, y la disolución del gobierno central en Buenos Aires. Se entregó a los alumnos de 5to grado un esquema gráfico de las bancas del Senado de la Nación en un cartón tamaño oficio. Cada banca está representada con un círculo de 1,5 cm de diámetro, dentro del cual está escrito el nombre de la provincia. Tenían que colocar un cuadradito rojo pequeño de cartulina u otro material encima del círculo. Al hacerlo se dieron cuenta que los senadores de una provincia no se sientan juntos, se extrañaron y preguntaron porqué. Se explicó que se sientan por bloques políticos, por eso en este caso estaban separados, dos juntos y uno separado. El tercer ejemplo surgió de comparar la cámara de senadores con la de diputados. Los 72 senadores se representaron con un cuadradito rojo. El presidente del senado en cambio con una ficha circular celeste grande. Los 257 diputados se representaron con un cuadradito verde, uno de los cuales se colocó como presidente de la cámara. Quedó un lugar vacío. La pregunta que surgió es porqué el presidente es de distinto color en la cámara de senadores (en realidad es de distinto color, forma y tamaño). Se aclaró que el presidente de la cámara de senadores no es un senador, por eso su ficha es distinta y se asemeja al de Presidente de la Nación, que se representa también de color celeste pero más grande y también se explicó que por eso no vota, porque no es senador, sino sólo en caso de empate. En cambio, el presidente de la cámara de diputados, es un diputado elegido por sus pares, tiene voz y voto y se representa igual que a los otros diputados.

1.10. Tipos de materiales didácticos que se utilizan en el problema

Los materiales y recursos didácticos más comunes que se utilizan en la resolución de los problemas son: miniaturas, fichas, figuritas, maquetas, imágenes, videos, gráficos, mapas, línea de tiempo, textos.

Miniaturas Representan al objeto real en tamaño reducido. Son comunes las de plástico pero las hay de otros materiales. Es muy útil tener un surtido para armar granjas, campos, selvas, barrios, calles, diques, ciudades, valles, llanuras, montañas, situaciones históricas, etc. *Transportes:* trenes, autos, camiones, barcos, botes, aviones, helicópteros. Actuales y antiguos. *Vajilla:* platos, cubiertos, vasos etc. *Plantas:* árboles, arbustos, hierbas. *Trabajos:* guardabosques, bomberos, policía, mineros. *Animales:* ñandú, ciervo, puma, llama, guanaco, vaca, oveja, caballo, cerdo, cabra. Varios: faroles, aljibe, alambrados, señales de tránsito, baldes etc.

Fichas Consisten en objetos, generalmente de forma geométrica, realizados en plástico o bien en cartón, madera, goma EVA. Representan un hecho, una situación, personas, cargos, ciudades etc. Son de tamaño, forma y colores distintos para dar idea de jerarquías, funciones o grupos distintos. En la estrategia didáctica Los Criollos quieren mandar se utilizaron las siguientes fichas para colocar sobre un mapa histórico de América del Sur de la época colonial y un mapa de España y Francia. (2).



Si se combina 3 formas, 2 tamaños y 4 colores se tienen 24 posibilidades, más que suficientes para representar las situaciones comunes en donde se necesitan 4 ó 5 fichas distintas. Las fichas de madera se preparan a partir de varillas de pino que se compran en librerías o casas de hobby. Con una varilla de 100cm de largo x 1cm de ancho x 3 mm de alto, se consiguen 90 cuadraditos de 1cm cuadrado. Antes de cortar la varilla se pinta del color que se quiere representar, luego se marca cada 11 mm (1 mm se desperdicia) y se va cortando con una sierrita pequeña los 90 cuadraditos. Si se quiere tener un buen equipo, se necesitan varias varillas y se pintan de distintos colores: el rojo puede representar a los realistas y el celeste a los patriotas. Más tarde a los federales y unitarios. El violeta a los ingleses, el verde a los portugueses o brasileños, el amarillo a los grupos indígenas. Diputados y senadores se pueden distinguir también con distintos colores, preferentemente el rojo para los senadores

que dicen representar al federalismo.

Figuritas Son imágenes pequeñas para colocar sobre los mapas, de personajes históricos, paisajes, animales, plantas etc. Se incluyen banderas pequeñas de 2cm x 1,5cm aproximadamente de los países con más relaciones: España, Brasil, Gran Bretaña, Estados Unidos, Uruguay, Chile, Perú, Italia. Para la época de la emancipación latinoamericana se puede simplificar con una bandera celeste que representa a los patriotas americanos y otra roja de los realistas.

Maquetas La maqueta hace al problema, como la linterna en una noche sin electricidad, ilumina las partes que más deambulamos. Es conveniente que la maqueta sea pequeña, **móvil**, que se pueda armar y desarmar fácilmente y colocar sobre su base las fichas, miniaturas, figuras etc.

Imágenes Cada grupo recibe un sobre numerado que coincide con el número del grupo, contiene imágenes fotográficas, textos, gráficos. También se colocan imágenes en el pizarrón de un tamaño mínimo de 40cm x 26 cm que corresponde a la fotocopia doble carta. Un tamaño más adecuado es 60cm x 80 cm. Como no existen para todos los temas hay que fotocopiarlas de libros de fotografías, los hay muy buenos con fotos aéreas de todo el país y fotos antiguas. En color se puede ampliar la fotocopia 400 %. Para conseguir una imagen visible desde el último banco se amplía la mitad de la imagen, cada una a doble carta, luego se pegan las dos ampliaciones, sobre un cartón y se tiene una hermosa fotografía actualizada, por ej. del Tronador, de un acantilado de la Patagonia, del valle de Humahuaca, de la construcción del primer subterráneo en 1912. De esta forma de una imagen de 20cm x 12cm con dos ampliaciones a doble carta se tiene 80cm x 55 cm, suficiente para colocarla en el frente. El equipo se complementa si hacemos corresponder la imagen ampliada en el pizarrón con la entregada en el sobre, para facilitar las explicaciones del docente. Un error frecuente es consumir las imágenes, pasarlas sin una buena lectura, los alumnos la usan más como ilustración que elemento para interpretar. Menegazzo nombra tres niveles de lectura: enumerar, describir e interpretar "¿Qué nos dice esta fotografía? ¿Con qué conocimientos anteriores pueden relacionarla?"(4). Lo más conveniente son pocas

fotografías con pocas preguntas escritas previamente. De esta manera se podrá leer cada imagen con cierta intensidad.

Videos La película La Misión me motivó para hacer un problema que lo titulé "Trato Hecho" (Ver Gargiulo, Historia Argentina en Acción) referido al Tratado de Permuta de 1750. Primero se presentó el problema causado a los jesuitas y guaraníes, que los obligaban a mudarse a tierras desconocidas. Luego de resolver las múltiples situaciones empatéticas planteadas se pasó el video para encontrar parte de la respuesta. En este caso se necesitan por lo menos dos clases, una para el problema y otra para el video. Es necesario seleccionar parte de la película y repetir algunas escenas dos veces para realizar el comentario.

Gráficos Cuando el problema tiene la variable espacio se presenta un esquema gráfico que ayude a relacionar. Ejemplo, la falta de agua para cultivar que tenían los huarpes en Mendoza. El gráfico ayuda a ubicar los terrenos con relación al río, base del problema "cómo regar los sembrados"

Mapas Utilizar mapas actuales para enseñar historia no ayuda a ejercitar las transformaciones. El mapa actual físico-político estará presente en segundo plano, para comparar y ubicar alguna localidad con mayor facilidad. Lamentablemente los mapas históricos impresos son muy sintéticos abarcando periodos de diez años o más, por ellos se tiene de base un mapa físico y sobre él se construye la situación histórica. También se entregan mapas a cada grupo de un tamaño mediano para que se coloquen los materiales didácticos. Algunos mapas históricos se utilizan más que otros, es imposible tener un equipo para todas las épocas. El de América del Sur en la época de los virreinatos sirve tanto para le época colonial como para las guerras de la Independencia hasta 1825. El del Río de la Plata, para las fundaciones de Buenos Aires, Colonia de Sacramento, Montevideo, las Invasiones Inglesas, Batallas Navales, Bloqueo Anglo-Francés, fundación de La Plata, la Gran Expansión de Buenos Aires. Se marcan los ríos Matanza-Riachuelo, Reconquista, Luján, Salado. Donde se nota la falta de mapas históricos es en la época de los viajes de exploración y descubrimiento de españoles y portugueses. Se realizan los recorridos sobre un planisferio en donde aparece América. En 1492 no se hablaba de América y recién unos 100 años

después se tenía la representación aproximada de su forma en un mapa. Por lo tanto el uso didáctico correcto para enseñar los viajes de Colón y otros viajes de españoles y portugueses es en segundo lugar el planisferio y el globo terráqueo actuales y en primer lugar un globo terráqueo de la época. Se tendrán dos ventajas: la primera, que aparecen los continentes conocidos o semiconocidos de Europa, Asia y África –globo terráqueo de Martín Behaim de 1492- la segunda es la distancia entre las Islas Canarias y Cipango (Japón) mínima en el globo terráqueo antiguo y triplicada en el globo terráqueo actual. Este fue el tema de discusión entre Colón y la Junta de sabios en la ciudad de Salamanca, mientras Colón afirmaba que la distancia sería de unos 5.000km (medidas actuales) la Junta afirmaba que era mucho más. La distancia real es de 19.000km. El tema de Colón y los viajes posteriores se presta para elaborar varios problemas y los mapas o globos terráqueos que se utilicen deben ser en este caso copias de mapas o globos antiguos. Se diferencian de los históricos porque fueron elaborados en esa época. Los mapas históricos son elaborados para una finalidad didáctica. Se pueden complementar haciendo el relieve o la vegetación abundante dibujada, recortada, plegada y pegada en su base para que pueda desplegarse y quedar como silueta. Los alumnos pequeños tienen dificultades con el mapa. En estos casos se utiliza una mesa grande, se colocan algunos puntos de referencia, dos o tres, y se trabaja en principio sin mapa. De esta manera pueden realizar las manipulaciones con las piezas con facilidad y placer. Por ej. La expedición al desierto de Roca, se puede tomar como puntos de referencia Buenos Aires, río Salado y río Negro, que se representan directamente sobre la mesa con hilos celestes y fichas.

Línea de tiempo Para ubicar fácilmente los problemas se puede colocar una línea de tiempo mural sobre el pizarrón. Su longitud total es de 5,40 m y abarca desde 1490 hasta 2.020. Cada año "dura" 1 cm y abarca 530 años. Al comienzo y al final, se dejan 5 cm de cada lado, de margen, como protección. Se coloca sobre la pared y queda fija todo el año. En el primer renglón sólo se colocan los siglos en números romanos. En el segundo renglón se trazan líneas verticales de 1 cm, separadas entre sí 1 cm. Cada diez líneas se hace una de 5cm que indica las décadas y cada 100 una de 10 cm que indica los siglos. Se colocan números grandes sólo para los siglos, entre las líneas verticales de 10 cm y pequeños para las décadas. Con 3 cartulinas blancas alcanza para hacer una línea de tiempo de más de 5 m porque se cortan en tiras de

10 cm de ancho.

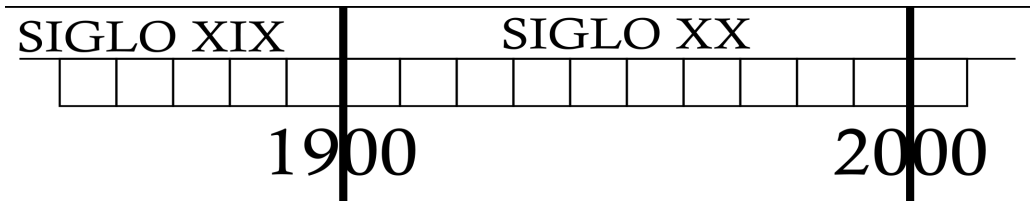


Figura 1.2: Ejemplo de línea de tiempo

Textos Es tan común la entrega de textos, para leer en pequeños grupos, que algunas situaciones deficientes, pasan como naturales, por ej:

1. Cantidad de ejemplares que se reparten en el grupo: ej. una sola fotocopia para un grupo de 4 alumnos.
2. Análisis del texto: dificultado por la lectura vacilante del alumno que lee, poco audible, sin énfasis.
3. Contaminación auditiva: mucho ruido dentro del aula, generados interna o exteriormente.
4. Lecturabilidad del texto: complejo.
5. Legibilidad de los materiales: fotocopia poco legible, de letra pequeña o borrosa.

Se mostrarán dos situaciones extremas, una deficiente y la otra excelente. Se incluyen en cada una las cinco variables, lo que permite tener un número elevado de combinaciones:

Grupo deficiente:

1. Recibe sólo un ejemplar para todos los miembros del grupo o utilizan sólo una computadora.
2. No hay concentración, fácil distracción, juegan, se ríen, conversación fuera del tema, uso de celulares.

3. Ruido generalizado dentro del aula. Cuesta escuchar las voces. Se escuchan gritos y carcajadas. También interfieren ruidos externos.
4. Texto intenso, difícil, incomprensible (lecturabilidad).
5. Textos fotocopiados grises, borrosos, letra reducida, ilegible (legibilidad).

Grupo Excelente:

1. Un ejemplar para cada miembro del grupo o una computadora para cada alumno.
2. Ambiente de estudio, leen, comentan, participan todos los alumnos.
3. Se escucha fácilmente al que habla. Los grupos conversan en voz baja. No hay ruidos externos.
4. Texto adaptado especialmente por el docente o por pedagogos.
5. Textos claros, incluye revistas o libros. Algunas ilustraciones son en colores. Tamaño grande

El grado de *lecturabilidad* se refiere a la redacción del autor, sencilla o intrincada. Puede darse el caso que se decodifica el texto pero no se llega a la lectura. Son muchas las variables en juego y lo más probable es que lleve tiempo corregir cada una, evaluando la participación y las obstrucciones, en cada clase.

Referencias

1. BROUSSEAU. Didáctica de la Matemática. Paidós. Pag. 67.
2. AULA. Revista de Innovación Educativa $N^0$61 Ciencias Sociales. Merchán Javier y García Florencio. Proyecto IRES. “El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria. Estudiar Ciencias Sociales a partir de conflictos. Julio de 1997. España.
3. MARTÍN, Elena. Jugando a hacer historia. Los juegos de simulación como recurso didáctico. Revista Infancia y Aprendizaje 2.
4. MENEGAZZO, Lila. Didáctica de la Imagen, $N^0$5, Editorial Latina, pág. 85.

Capítulo 2

Enunciados de problemas didácticos.

Se presentan numerosos problemas didácticos, algunos simples y otros complejos. Muchos de estos ejemplos han sido practicados y evaluados con alumnos y otros pensados didácticamente. Algunos problemas han sido presentados a estudiantes del profesorado de primaria y se produjo una interesante clase motivada por las distintas respuestas. Esto nos remite a no encasillar los problemas en ciclos o niveles de enseñanza y es el docente que regulará la dificultad de los mismos.

La mayoría de los problemas fueron pensados para ser desarrollados en una clase, preferentemente de 80 minutos. Al final de este capítulo se encuentran tres problemas complejos para desarrollar en varias clases. El primero se llama Trato Hecho que reproduce un problema real ocurrido en el año 1750 entre los guaraníes y las fuerzas militares de los imperios español y portugués. Las cartas y notas que se reproducen son reales, adaptadas a un lenguaje más claro y breve.

El segundo problema complejo se refiere al origen de las estaciones, para trabajar un preconcepto muy difundido que consiste en creer que el invierno se produce por estar la Tierra más lejos del Sol y viceversa el verano por estar más cerca. Aquí reemplacé el cómo de la pregunta por el por qué.

El último problema complejo se refiere a las coordenadas geográficas; investigación realizadas con niños de la Escuela Hogar de Ezeiza, de 6to grado, a los que proveíamos de todos los materiales didácticos. El desafío constructivista consistía en

lograr los conceptos de paralelo, meridiano, latitud y longitud sin recurrir a mapas ni globos terráqueos, trabajando con esferas de telgoport. Una vez que estos conceptos fueron construidos se confrontaron con el globo terráqueo.

2.1. Los Pampas: El lugar

Título El problema de encontrar un lugar para instalarse.

Situación Los pampas vienen caminando por la amplia llanura. Esperan encontrar un lugar para armar las tolderías. Llevan a la rastra ramas y cueros. Buscan un lugar que tenga agua, leña para hacer fuego, árboles para sacar frutos y guanacos, ciervos de las pampas y ñandúes.

Dificultad Es muy difícil encontrar un lugar que tenga todo junto. Encuentran un lugar adecuado y tienen que elegir donde ponen las tolderías: **E** debajo de los árboles, y tienen leña, **D** cerca del río, **A**, en la zona de animales.

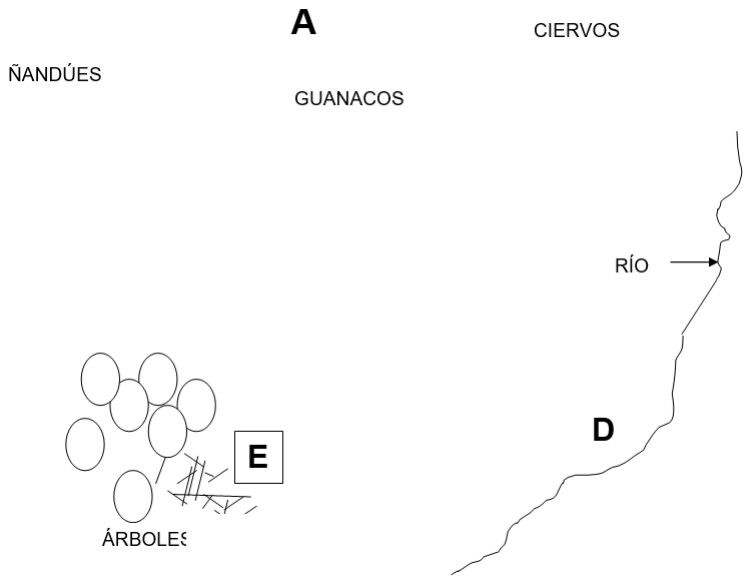


Figura 2.1: ¿Dónde se ponen las tolderías?

Pregunta ¿Dónde ponen las tolderías?

Respuesta Colocarla cerca de los animales sería un error. Puede ser en **E**, pero mejor en **D** pues buscan agua más frecuente. Pueden ir a buscar la leña. Las respuestas **E** y **D** son más acertadas.

2.2. La vivienda

Título El problema de dormir en el piso frío.

Situación Los pampas no duermen en camas, sino directamente en el piso, dentro del toldo hecho con cueros de guanaco, ñandú y ciervos. Saben preparar los cueros.

Dificultad Cuando llueve el piso queda húmedo y en invierno hace mucho frío en el campo.

Pregunta ¿Cómo pueden dormir más cómodos y abrigados?

Respuesta Colocan cueros en el piso.

2.3. El fuego

Título El problema de mantener el fuego encendido.

Situación : El fuego es muy necesario para vivir porque da calor, sirve para cocinar la comida y defenderse de algunos animales peligrosos. Los aborígenes no tenían fósforos. Podían conseguir leña seca para hacer fuego. El fuego lo producían con una rama de madera dura, una ramita de madera blanda que frotaban en forma vertical haciendo deslizar la mano de arriba hacia abajo.

Dificultad Es difícil prender fuego y más los días húmedos, fríos o lluviosos. Una vez prendido si se lo deja sin alimentar con ramas se apaga en 1 hora.

Pregunta ¿Cómo se puede hacer para mantener el fuego y que no se apague?

Respuesta Juntar ramas grandes, medianas y chicas. Una persona se encarga de mantener el fuego, es su trabajo. Se llama avivador del fuego. De noche se turnan para echar leña al fuego.

2.4. La caza

Título Los ciervos y venados se escapan y es difícil cazarlos.

Situación El ciervo es veloz, más veloz que el indio. El indio es resistente, más resistente que el ciervo. Los querandíes podían caminar rápido todo el día sin cansarse. Se acercan a los ciervos que huyen rápidamente. Muchos los persiguen. El ciervo que es herbívoro necesita comer pasto varias veces al día y para ello tiene que dejar de caminar. Los seres humanos pueden comer caminando y al alimentarse de carne no es necesario comer a cada rato como los herbívoros.

Dificultad Cuando los indios se acercan los ciervos escapan. Las flechas no los alcanzan.

Pregunta ¿Cómo pueden hacer los querandíes que viven en las pampas para cazar al ciervo?

Respuesta Los persiguen hasta que se cansan. Puede ser durante todo el día o más de un día. En la manada siempre hay alguno más débil o viejo. Triunfa la resistencia sobre la velocidad.

2.5. La pesca

Título El problema es que el pescado se echa a perder rápidamente.

Situación Hay épocas de mucha pesca en el año y épocas de poca pesca. Durante varios días es fácil pescar porque hay muchos cardúmenes cerca. Los pampas sacan unos 100 pescados por día. Comen unos 30 y sobran 70. Pescan durante muchos días y se van acumulando pescados que no alcanzan a comer. Hay otra época del año que los peces escasean. Los cocinan lentamente en el fuego. Primero lo limpian, esto significa que le sacan las escamas, las vísceras y la cabeza que es lo que se echa a perder más rápido. A veces lo cortan en lonjas finas para cocinarlo más rápido. La carne del pescado contiene agua y por eso se descompone fácilmente.

Dificultad La carne de pescado se descompone más rápido que la carne de un mamífero, no lo pueden guardar más de un día o dos días en días fríos, pero necesitan conservarlo varios meses para la época que no hay pesca.

Pregunta ¿Cómo pueden preparar el pescado para conservarlo?

Respuesta Primero lo limpian, luego lo cortan en filete, como se vende en la pescadería, cortado, limpio y en tiras delgadas. Se cocina al calor del humo, a distancia del fuego. Esto se llama pescado ahumado. El humo posee un calor suave y la carne se va secando lentamente. Otra forma es secar el pescado poniéndolo al calor del Sol. Se cuelga en tiras finas para que le pegue bien. Al otro día se da vuelta para que también se seque del otro lado. Así sucesivamente y después de varios días se nota que se va secando hasta quedar duro. Se guarda hasta el momento de consumirlo. También se puede hacer harina de pescado una vez seco.

2.6. Los cultivos de los guaraníes

Título Los yuyos no dejan plantar las semillas.

Situación Los guaraníes viven en una zona boscosa, cálida. La tierra no se ve porque está cubierta de malezas, yuyos, árboles, enredaderas y arbustos Saben preparar los cueros.

Dificultad No pueden plantar semillas porque no van a crecer con tanta maleza.

Pregunta ¿Qué pueden hacer para plantar en los terrenos?

Respuesta Sacar la maleza, cortar el pasto.

Nota Los querandíes quemaban el pasto y las ramas. Luego tiraban las cenizas en el lugar limpio, como abono.

2.7. Fundación de Buenos Aires

Título Sin oro, ni plata, no joyas.

Situación Llegó Mendoza de España a estas tierras americanas a buscar oro y hacerse rico y encontraron indios desnudos y pobres. Después de fundar Buenos Aires pasaron los días y la situación se hizo más difícil porque empiezan a faltar alimentos. Le dicen a Mendoza que las riquezas están en otra parte, que indios y caciques muy ricos. A uno lo llaman el Rey Blanco por la cantidad de plata que tiene. Mendoza no sabe bien en donde se encuentra ese **Rey Blanco** pero le dicen que hay que **remontar** el Paraná, ir en contra de la corriente siguiendo el río hacia el Norte. Tiene naves, capitanes, marinos y soldados. En total en Buenos Aires hay más de 1000 españoles.

Dificultad Él está enfermo en cama desde hace meses. Los españoles estaban pasando hambre.

Pregunta ¿Qué decide hacer?

Respuesta Las respuestas se pueden clasificar en tres grupos desde el error hasta el acierto. Manda una comisión en barca a España o se vuelve Mendoza con todos los hombres a España y despuebla Buenos Aires. Va Mendoza con todos sus hombres a buscar las riquezas. Va Mendoza con algunos barcos remontando el Paraná a buscar riquezas. Respuesta histórica: Manda a un capitán –Ayolas- con algunos barcos a explorar y buscar al Rey Blanco.

2.8. Desactivación de Buenos Aires

Título El problema de dejar a la fuerza, el lugar donde se vive.

Situación Pasaron 4 años desde la fundación de Buenos Aires. Mendoza se volvió a España muy enfermo, pero se quedaron muchos pobladores que poco a poco han empezado a sembrar y a pescar con redes. No se mueren de hambre como antes. Los querandíes ya no vienen a atacarlos y ellos no van a buscarlos para explotarlos. Están sin riquezas pero con víveres y tranquilos. El gobernador no vive en Buenos Aires, está radicado en una ciudad muy lejos, sobre el río Paraguay llamada Asunción. Manda decir que todos dejen Buenos Aires y vayan a vivir en Asunción. El capitán trasmite la orden del gobernador a los pobladores. Les dice que dejen la ciudad, destruyan los corrales, tiren las paredes. Que en Asunción hay comida en abundancia para todos y muchas mujeres indias para cada uno. Se reúnen los pobladores de Buenos Aires y la mayoría decide quedarse. Cuando se entera Irala –el gobernador que vive en Asunción- viaja a Buenos Aires y les ordena que vayan preparando las cosas para ir a vivir todos juntos a Asunción.

Dificultad Los pobladores de Buenos Aires no quieren ir a Asunción, pero ahora es el gobernador quien vino a darles las órdenes directamente.

Pregunta ¿Qué pueden hacer los pobladores?

Nota En muchos textos escolares aparece la destrucción de Buenos Aires incendiada por los indios. El ataque existió, el incendio parcial también pero no la destrucción. Eso ocurrió a los pocos meses de estar fundada.

Respuesta - Se quedan todos. Queda un grupo y se va otro con Irala.

Respuesta Histórica Buenos Aires quedó abandonada. Se fueron todos y antes de partir destruyeron e incendiaron lo poco que quedaba.

2.9. Venta de azúcar en Buenos Aires

Título El problema de la falta de azúcar en Buenos Aires

Situación 60 años después de la segunda fundación (1642) Buenos Aires no tiene azúcar. La poca que hay "la suelen vender a excesivo precio". Pero ocurre que entran barcos en el riachuelo que venían de Asunción del Paraguay con azúcar. Llegaba por encargo de algunos comerciantes de Buenos Aires que lo compraban para luego venderlo a quien más le conviniese. En Buenos Aires funcionaba un cabildo compuesto por el gobernador, el alcalde, el alcalde provisional, un general y un escribano que resolvía problemas de este tipo. El azúcar en tiempos normales se vendía a 3 reales la libra (460 gramos, casi medio kilo).

Dificultad Los comerciantes pueden vender el azúcar a otros países y Buenos Aires quedarse sin azúcar o bien pueden venderlo "en tiempos de necesidad" al doble de precios.

Pregunta ¿Qué puede hacer el Cabildo?

Respuesta Solución dada por el cabildo de Buenos Aires el 21 de mayo de 1642. (Tomo 14, libro VI, pág. 28l) "Que el dicho azúcar no se saque fuera, parte en poca ni en mucha cantidad, sin orden del gobierno y lo que se vendiere que sea blanca y buena sea a precio de 3 reales la libra y lo que fuera más cavado y malo a 2 reales la libra".

2.10. Las calles

Título El problema de la suciedad en las calles

Situación Buenos Aires es un pueblo pequeño. No tiene barrenderos ni recolectores de residuos. No hay tantos residuos como ahora, no existen latas ni envases de plástico ni descartables. Los residuos son restos de comida como cáscaras de huevos, plumas, huesos. Los vecinos tiran la basura en la calle o a los terrenos baldíos.

Dificultad Las calles quedan sucias.

Pregunta ¿Qué puede ordenar el cabildo?

Respuesta (Cabildo del 8 de febrero de 1642). "Se manda que todos los sábados todos los vecinos y moradores estantes y habitantes en esta ciudad limpien las pertenencias de sus casas y viviendas so pena que en la que se hallara basura, paja y otras inmundicias pague un peso de pena por cada vez".

2.11. Invasiones Inglesas

Título El problema de expulsar a los ingleses

Situación Las tropas inglesas se apoderaron en 1806 de la ciudad de Buenos Aires y se instalaron en el fuerte. Liniers es capitán de navío al servicio de España. Todos los sectores de la población – criollos, españoles, indios, esclavos negros, estaban dispuestos a expulsar a los invasores. En Buenos Aires había una población numerosa y se podían conseguir algunas armas. Martín de Álzaga era miembro del cabildo y conocía muy bien la ciudad. En Montevideo estaba el gobernador español con fuerzas armadas y la colaboración de la población civil. En la campaña –alrededores de Buenos Aires- había pueblos importantes con buenos jinetes: Luján, San Pedro. Martín de Pueyrredón conocía bien esta zona.

Dificultad La gente estaba en diferentes lugares, no formaban un ejército, no estaban todos reunidos.

Pregunta : ¿Cómo pueden expulsar a los invasores ingleses del fuerte?

Respuesta Liniers van a pedir refuerzos a Montevideo. Peyrredón organiza a los pobladores de la campaña. Álzaga reúne a los de la ciudad. Luego todos se ponen al mando de uno solo, Liniers.

Materiales Mapa histórico del Río de la Plata, mínimo de 50 cm x 30 cm, por equipo. Se puede trazar fácilmente a mano sobre una cartulina, ampliando un mapa común. Colocar los datos sólo de aquélla época: ciudad de Buenos Aires, Quilmas, Ensenada de Barragán, Las Conchas (Tigre actual), Montevideo, Colonia de Sacramento, Isla Martín García, Luján (campaña), corrales de Miserere (fuera de la ciudad), río Reconquista, Luján, Riachuelo, Río de la Plata, calle Larga (actual Montes de Oca, puente de Galvez (actual puente Avellaneda). Fichas de diversos colores que representan a los ingleses, los pobladores civiles, las fuerzas militares de la colonia. Bandera inglesa y española. Barcos de papel, figuritas de Liniers, Cabildo, Sobremonte.

2.12. Criollos revoltosos contra el Virrey

Título El problema que tenía el virrey que se quedó sin Junta y sin rey.

Situación El virrey Cisneros se entera que no hay rey ni Junta Central en España. Rechaza al rey extranjero puesto por Napoleón. No puede recibir más órdenes ni nuevos nombramientos del gobierno español. El virrey representa al rey que lo nombró y si el rey dejó el reino, el virrey no tiene más poder. Sin embargo el virrey quiere seguir mandando a los españoles que viven aquí, a los criollos, mestizos, indios y negros. Los criollos encabezan el grupo que no quieren obedecer más al virrey, quieren que se vaya y que se elija desde aquí a los que van a gobernar y no desde España. Algunos criollos eran jefes militares y tenían tropas a su cargo. El virrey se entera que los criollos están revoltosos y manda decir un bando en las calles que en caso de la ocupación total de la península (España) por los franceses no tomará ninguna determinación sin consultar a las provincias del virreinato y también otros virreinatos para que se establezca una representación de Fernando VII. El cabildo, compuesto por 11 miembros, estaba a favor del virrey. Cuando se reunían en el cabildo los vecinos importantes como abogados, militares, sacerdotes, ganaderos, comerciantes, jueces, funcionarios públicos que podían ser españoles o criollos se llamaba cabildo abierto.

Dificultad Si los criollos esperaban que se reúnan todas las provincias y todos los virreinatos de América del Sur y América Central para decidir quién representaría al rey pasaría mucho tiempo. Reunir a todos llevaría más de un año.

Pregunta ¿Qué pueden pedir los patriotas al virrey?

Nota La pregunta es cerrada porque las situaciones institucionales y políticas son difíciles. Otra pregunta podría ser: ¿Qué pueden hacer los patriotas?

Respuesta Se reúnen muchas veces los patriotas para debatir. Deciden pedirle al virrey que llame a un cabildo abierto para tratar si corresponde o no continuar el virrey.

2.13. Oposición en Córdoba

Título El problema de la contrarrevolución

Situación La Primera Junta tiene noticias que en Córdoba el gobernador junto a Liniers están organizando la resistencia a la Junta. Córdoba decide no obedecerla. Paraguay tampoco la reconoce y Montevideo inicia la lucha. El Alto Perú, actual Bolivia, estaba en manos del ejército realista y se esperaban más refuerzos militares de Lima enviados por el virrey del Perú. Cerca de Córdoba hay un ejército que mandó el gobierno de la Primera Junta para que recorra las ciudades del interior ayudando a que acepte al nuevo gobierno de Buenos Aires.

Dificultad Si Córdoba se resiste, Buenos Aires queda aislada de las provincias del Norte: Tucumán, Salta, La Rioja, Catamarca, Santiago del Estero. Además se crea un polo opositor contrarrevolucionario Montevideo - Córdoba - Alto Perú.

Pregunta ¿Qué puede hacer la Primera Junta cuando se entera que Córdoba se opone y está organizando una fuerza militar? Se brindan cinco posibilidades: Negociación – Sitiar Córdoba - Indiferencia – Arbitraje - Guerra –

Respuesta El 16 de junio de 1810 la Junta redacta instrucciones al Jefe de la expedición al Alto Perú coronel Ocampo para intimar al gobernador y al cabildo que dejasen obrar libremente al vecindario en la elección de su diputado. Si el gobernador se resistía las tropas de la revolución avanzarían sobre Córdoba. El 8 de julio Moreno encomienda que envíen a Buenos Aires a los culpables de la resistencia. El 28 de julio resolvió la Junta aplicar un castigo ejemplar, la sentencia de muerte contra Liniers, el gobernador y otros cabecillas.

2.14. San Martín

Título El problema de vencer a un ejército poderoso y lejísimo.

Situación San Martín está en Salta con un ejército mal armado, mal vestido, sin preparación militar y con pocos recursos para mejorarlo. El objetivo es llegar a Lima, capital del virreinato del Perú y vencer al virrey con su poderoso ejército. A su vez el virrey del Perú quiere llegar a Buenos Aires, sacar al gobierno patriota y poner a otro virrey realista como estaba antes. El camino de Salta a Lima es árido, montañoso, difícil de ir y sobre todo muy largo, de varios meses de marcha militar. Otro camino es cruzar la Cordillera por el lado argentino. Es alta, nevada, no hay alimentos para los hombres ni para los animales. Tampoco hay ejército en el oeste. El ejército está en el Norte. Otro camino es por barco, pero en Buenos Aires no hay barcos y el estrecho de Magallanes es muy tormentoso y pueden naufragar fácilmente. Los ejércitos realistas estaban en Chile, Bolivia (Alto Perú) y en Lima. Se combatía en los alrededores de Jujuy y en el Alto Perú.

Dificultad A San Martín le dan el mando del Ejército del Norte pero cuando llega se da cuenta que por ahí es muy difícil vencer totalmente al poderoso ejército realista. Por otros lados también hay dificultades.

Pregunta ¿Cómo puede San Martín llegar a Lima y vencer las fuerzas realistas?

Respuesta Muchos alumnos saben que cruzó la Cordillera, aunque no todos saben por dónde y cómo. Las lagunas se presentan cuando de Chile tienen que llegar

a Lima. Los más pequeños hacen recorridos irreales por lo que conviene enseñar los accidentes geográficos con anterioridad. Cruzar la cordillera por Mendoza con el grueso del ejército y atacar primero al ejército realista en Chile. Luego en barcos dirigirse a Lima.

Materiales Mapa histórico de los virreinatos de América del Sur, tamaño grande. Uno por grupo. Fichas de colores: jefes militares patriotas y realistas, director supremo y virrey, soldados de ambos bandos. Fotografías de la Cordillera, de la Puna. Imágenes de barcos de vela y miniaturas en papel. Banderas realistas, argentina, peruana y chilena.

2.15. Rosas

Título El problema de los malones indios y la lucha en la frontera.

Situación Durante la conquista los españoles lograron dominar a las mayorías de les tribus indígenas. Sin embargo en el centro y sur del país había muchas tribus indígenas que lucharon e impidieron a los españoles y luego a los criollos ocupar esas tierras. Estaban ocupadas por tribus mapuches o araucanas y más al sur en Chubut y Santa Cruz por tehuelches. El límite era el río Salado, atravesar ese límite era invadir el terreno del otro. Los blancos crearon fortines y fuertes. Los fuertes eran más grandes, tenían alrededor de 100 soldados, poseían corrales para los caballos y ganado vacuno. Estaban rodeados de una empalizada y un foso de unos 3 metros de profundidad. La línea de frontera unía todos los fortines y fuertes, en una línea imaginaria, que atravesaba a la provincia de Buenos Aires y llegaba hasta Mendoza. Los pampas dominaban bien el caballo y realizaban malones para conseguir vacas. También se llevaban a las mujeres cautivas que vivían como esclavas en las tolderías. Los estancieros iban extendiendo sus estancias y tomaban al ganado libre cimarrón y buscaban de hacerlo doméstico. En la época de Rosas, 20 años después de la Revolución de Mayo, la línea de frontera se había extendido hasta la actual ciudad de Mar del Plata, pasando por Tandil. Rosas es nombrado comandante de las tropas de frontera cuando termina su mandato de gobernador. Organiza un ejército de 2000 hombres, están armados con fusiles y llevan algunos cañones. Rosas como gobernador

había entablado amistad con algunas tribus. Con otras no querían tener trato con ningún hombre blanco.

Dificultad El gobierno quería ocupar nuevas tierras para seguir haciendo pueblos y que se establezcan estancias pero no se podía avanzar. Existía el peligro de que Chile ocupara esas tierras en que no había gobierno.

Pregunta ¿Cómo puede hacer el gobierno para evitar los malones y avanzar la línea de frontera?

Respuesta Algunas respuestas de los niños fueron: hacer la paz, reunir a gobernadores y caciques, hacer fortines más pegados. Respuesta histórica: Rosas negoció con tribus amigas y dispersó y atacó tribus enemigas. Rescató a miles de cautivas. Avanzó hasta el río Negro.

Materiales Mapa histórico de la provincia de Buenos Aires en 1830. Fichas, miniaturas, imágenes que representan a las tribus indígenas, los soldados, la población civil, el ganado, los pueblos, los países etc.

2.16. Urquiza

Título El problema de la falta de cargo de presidente de la nación.

Situación Urquiza vence a Rosas y gobierna a todo el país desde Buenos Aires. No existe el cargo de presidente. Él es gobernador de la provincia de Entre Ríos. Puede gobernar como militar triunfante pero no quiere hacerlo de esa forma. Urquiza tiene el propósito de crear ese cargo pero hay que hacer una constitución y eso lleva un año de tiempo. Mientras tanto se necesita un presidente para organizar el país. Los gobernadores de todo el país están de acuerdo en convocar a los diputados constituyentes.

Dificultad Pasan los días y Urquiza gobierna como presidente pero no es presidente y quiere arreglar esta situación.

Pregunta ¿Qué puede hacer Urquiza para que lo nombren presidente provisorio mientras tanto se hace una constitución?

Respuesta Reúne a los gobernadores en un acuerdo para que lo nombren presidente provisorio hasta que se sancione una constitución que se pone en marcha. Históricamente se lo conoce como el Acuerdo de San Nicolás por realizarse en esa ciudad del norte de la provincia de Buenos Aires.

2.17. Los oasis de regadío 1: El problema de los huarpes

Cuyo significa el país de las arenas y en cuyo están los oasis, grandes extensiones de plantaciones de vid y otros frutales, que da pie para la industria vitivinícola. Estas ideas opuestas dan pie para interrogantes ¿Cómo de las arenas salieron extensos campos cultivados? El problema de la falta de agua para riego indica el rumbo de este tema que se va a dividir en tres problemas de acuerdo a la evolución histórica que tuvo la región. Aquí se podrá observar el análisis histórico aplicado a la geografía en un problema específico. Los preconceptos detectados en este tema son variados. Los chicos urbanos creen que todos los ríos están contaminados. La cordillera la visualizan como una hilera de montañas, les cuesta visualizar el ancho y los encadenamientos. No pueden calcular los litros de agua que pueden pasar por el río, en algunos casos creen exagerar si dicen 1000 litros por hora cuando pasan más de 30.000 litros por segundo.

Título El problema de los huarpes que querían cultivar en la zona seca.

Situación Muchos años antes de la llegada de los españoles a estas tierras cuyanas, los huarpes vieron estas tierras deshabitadas y secas y se dispusieron a habitarlas. No eligieron la cordillera ni la precordillera, tampoco eligieron la llanura desértica. Se instalaron en el piedemonte. Comían algarroba que la sacaban del árbol que crecía en forma natural pero cuando querían plantar calabaza y maíz se les secaban las plantas por falta de agua que en esta zona llueve muy poco.

Dificultad Se instalaban cerca del río, pero por más cerca que se ponían es difícil sacar agua de ríos caudalosos y torrentosos. Además, no tenían baldes, podían usar una vasija de barro. Tenían que ir y volver muchas veces al río, caminar, bajar la barranca ya que los ríos pasan por cauces más bajo que el nivel del terreno, sacar con cuidado el agua, subir, volver a donde estaban las plantas, regar. Tenían muchas plantas y el agua de la vasija le alcanzaba para regar una o dos. Además de llevar mucho tiempo, otros grupos vivían más lejos y no podían hacerlo.

Pregunta ¿Cómo pueden conseguir más cantidad y con mayor comodidad agua del río?

Respuesta Como el río tiene una pendiente, en el lugar más alto de dónde están los terrenos, hacen una zanja larga que pase cerca de los terrenos. Luego la conectan hasta el río para la salida del agua. El agua pasa por entre los terrenos en forma continua y de allí es más fácil hacer acequias y surcos.

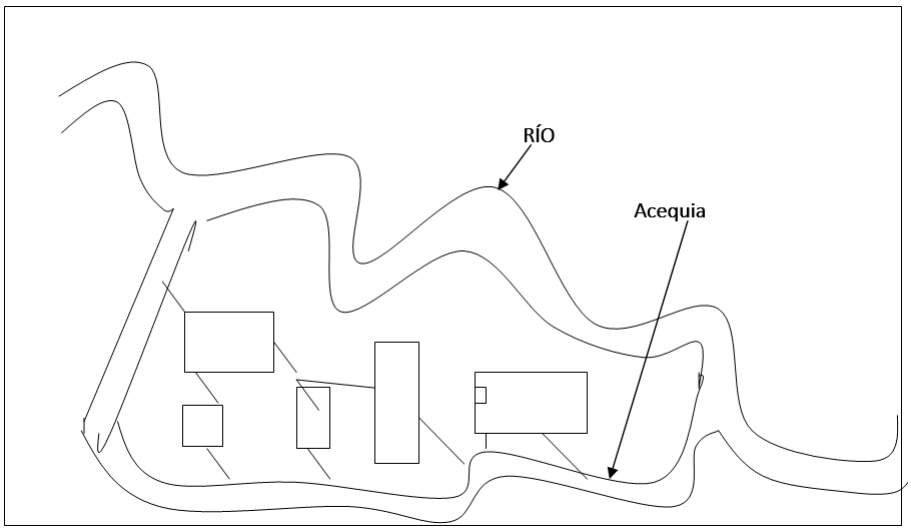


Figura 2.2: El problema de los huarpes

2.18. Los oasis de regadío 2: Plantaciones de vid, hortalizas y cereales.

Título El problema de cultivar lejos del río

Situación Cuando llegaron los españoles aprovecharon los lugares donde cultivaron los huarpes. También utilizaron sus acequias, que son zanjas no muy profundas que salen de los ríos para traer el agua. Los españoles ocuparon nuevos terrenos, plantaron vid para hacer vino y pasas de uva, hortalizas y cereales. Después de más de 100 años el vino se empezó a vender a otras regiones como Chile, Buenos Aires, Tucumán.

Dificultad Necesitaban más terrenos para cultivar, cada vez más lejos del río y sobre todo mayor cantidad de agua, las acequias resultaban pequeñas y cortas.

Pregunta ¿Qué hicieron los españoles para tener mayor cantidad de agua y en lugares más lejos?

Respuesta Construyeron canales de riego, son más anchos y largos que las acequias. De los canales salen acequias que van a los terrenos.

2.19. Los oasis de regadío 3: Situación actual.

Título El problema de las inundaciones en verano y de la escasez de agua en invierno.

Situación En verano a veces los ríos inundaban campos por el desborde. Entraban en los canales y acequias y producían inundaciones de terrenos. En invierno se quedaban sin agua. Los pobladores van a ver al gobernador. El gobernador convoca, llama a los ingenieros.

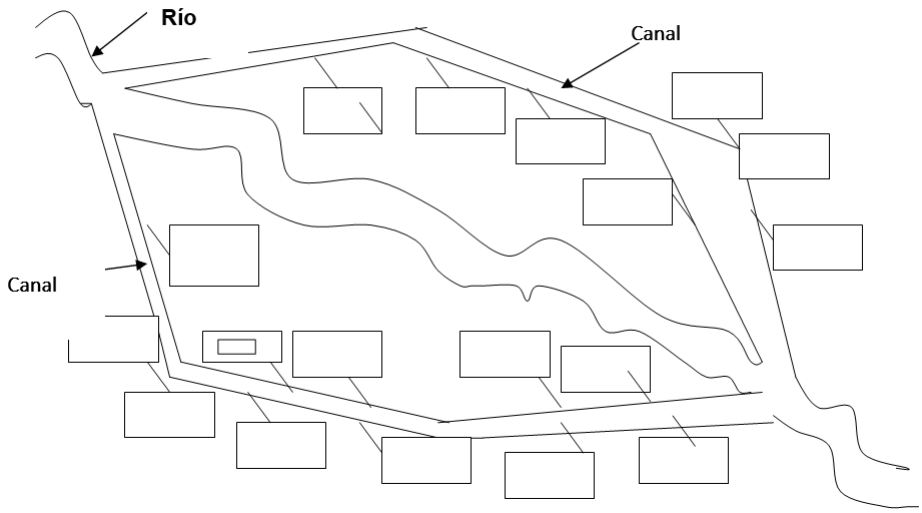


Figura 2.3: Plantaciones de vid, hortalizas y cereales

Dificultad Los canales sirven mientras viene una cantidad mediana de agua. Cuando entra mucha agua desborda. Cuando cae nieve en invierno, no se deshiela y no corre agua. Seis meses del año viene mucha cantidad de agua y se va hacia el mar y se pierde. Seis meses del año viene poca cantidad y no alcanza para regar.

Pregunta ¿Cómo tener agua todo el año?

Respuesta Ya en 1888 se contrató al ingeniero Cipolletti para mejorar los sistemas de riego. La ley nacional 5295 ordenó iniciar los estudios para la construcción de diques y embalses en los ríos Mendoza, Tunuyán, Diamante, Atuel. Actualmente son cientos de diques que embalsan las aguas y en muchos de ellos funcionan usinas hidroeléctricas que dan energía. En la llanura pampeana hay menos diques y no son para regar, sino para generar electricidad y de paso sirven de riego. El dique Roggero, en la provincia de buenos Aires, partido de Moreno, no se hizo para regar ni para generar electricidad, se construyó para evitar las inundaciones del río Reconquista.

2.20. La desertización de la meseta patagónica

El siguiente problema fue elaborado por el estudiante del profesorado de la Enseñanza Primaria de la Escuela Normal Nº 4 de Buenos Aires, Nicolás Gorla, de 2ºº $4^t a$. Se recortó debido a que era muy extensa la introducción, tal como lo presentó para la asignatura Ciencias Sociales y su Didáctica. Está pensado para niños de 11 años y una duración de dos módulos de 80 minutos cada uno.

Título El problema de la desertización de la meseta Patagónica.

Situación En la región patagónica encontramos dos ambientes naturales bien distintos y diferenciados entre sí: el bosque andino (que abarca una angosta franja paralela ala cordillera de los andes) y la estepa (que se extiende desde el límite de los bosques andinos por el este hasta el litoral Atlántico). La vegetación que cubre la mayor parte de la meseta son pastos duros y cortos y arbustos bajos y separados unos de otros, entre los que asoma, desnudo, el suelo pedregoso. Dos especies animales dominan el espacio patagónico: el guanaco y el choique. El choique es la raza patagónica del ñandú. La ganadería ovina es una de las principales actividades económicas de la región. Esta explotación ganadera se basa principalmente en la cría de ovejas para luego sacarles la lana, proceso conocido como esquila que se realiza una vez al año. Una vez esquiladas la lana obtenidas vendida por el dueño. A mayor cantidad de ovejas que tenga el productor en su campo, mayor será la cantidad de lana que pueda extraer y mayores ganancias obtendrán por su venta. A raíz de la gran cantidad de ovejas que se crían en la región, éstas han producido un deterioro ambiental conocido como desertización: esto quiere decir que los suelos se han empobrecido de tal manera, hasta el punto de ser considerados desiertos. Este empobrecimiento se puede producir por muchas causas pero la principal es la explotación irracional y continua del suelo por la ganadería. La desertización no afecta sólo los suelos, sino también a la vegetación natural y a la fauna asociada a ella, que desaparecen. Observando la superficie que ocupa la estepa patagónica imaginaremos la enorme cantidad de campos dedicados a la cría de ovejas. Si en cada uno de estos campos los dueños crían muchas ovejas para poder obtener más dinero por la venta de la lana, veremos que hay miles y miles de ovejas, suman millones, que producen

un problema que se conoce como sobre pastoreo. Si el productor coloca un mayor número de ovejas en su campo, el suelo comienza a empobrecerse y desgastarse. Si el proceso continúa se produce el sobre pastoreo y la degradación del suelo, que lleva a la desertización por dos causas: La oveja al alimentarse del pasto natural lo arranca de raíz, esto quiere decir que la planta muere. Imaginemos a millones de ovejas alimentándose del pasto natural durante todos los días del año. El segundo motivo son las pezuñas muy duras que al caminar lastiman el suelo. La estepa desde hace miles de años estuvo poblada por fauna autóctona que no produce erosión de los suelos, como el guanaco, que al alimentarse no arranca el pasto y en segundo lugar sus patas se encuentran adaptadas al terreno, presentan almohadillas acolchadas que no perjudican el terreno. El guanaco cuenta además con una fina lana que lo protege de las inclemencias del tiempo y que podría venderse a buen precio por su alta calidad.

Dificultad La estepa patagónica muestra los efectos negativos de la desertización en enormes superficies y sigue avanzando día a día. El problema se ve agravado por los fuertes vientos de la región, además la exportación de la lana a otros países no produce las ganancias necesarias.

Pregunta ¿Cómo se puede detener el avance de la desertización en la estepa patagónica, y al mismo tiempo asegurar la ganancia de los productores de lana de la región?

Respuestas (posibles). Producir un recambio lento y paulatino de ovejas por guanacos. Disminuir la cantidad de ovejas por campo (por hectárea) y detener el proceso de desertización. Brindar otras alternativas económicas a los productores ovinos como el turismo (esta respuesta la aportará el docente).

2.21. La recolección de basura

Título El problema consiste en que la basura queda en la calle.

Situación Los recolectores de basura muchas veces vienen muy apurados, corriendo y cuando tiran las bolsitas en el camión, no aciertan y cae en el suelo. A

veces se cae parte de la basura en el suelo y no la levantan o pasan de largo y no recogen la bolsita.

Dificultad En la vereda o en la calle quedan restos de basura. Esto ocurre frecuentemente

Pregunta ¿Qué puede hacer el vecino?

Nota Los más pequeños de 8 años no saben que hacer o bien realizan una acción directa, sin recurrir a la autoridad. Dan respuestas como ayudar a levantar la basura, juntarla, tirarla en el baldío, limpiar la vereda. Si el docente insiste en que todos los días pasa lo mismo y el vecino se cansó de limpiar, juntar, barrer, entonces algunos dicen que hay que hablarle al recolector para enseñarle, decirle que recoja bien la basura. Otros se dirigen a la policía. Los más pequeños comienzan a aplicar el esquema de autoridad policial para solucionar estas situaciones que con el tiempo comenzarán a diferenciarlas incorporando a otras autoridades. Algunos adultos siguen manteniendo este esquema indiferenciado cuando concurren a la policía por problemas municipales, familiares o laborales. El objetivo del problema es arribar al intendente. El niño pequeño no tiene construido el sistema jerárquico. Desde la acción directa, pasando por el recolector tiene que recorrer un camino para llegar al intendente. El siguiente problema tiene una solución directa.

2.22. Responsabilidad privada

Título : El diariero se olvida de dejar el diario o lo tira en cualquier parte.

Situación El diariero reparte los diarios por las casas y departamentos todos los días, pero no trabaja bien. Hay días en que se olvida de dejar el diario en una casa A veces lo tira en cualquier parte, cae en el jardín y se moja.

Dificultad hay días que el cliente no encuentra el diario y otros días lo encuentra tirado en el pasto, en parte mojado o sucio.

Respuesta A los 8 ó 9 años los alumnos recurren a la acción directa para solucionar la dificultad, ya sea hablando con el diariero o buscarse otro. Pero también recurren a la policía. En 7º se integra la acción directa con la autoridad "No tiene nada que ver el presidente, ni nada. Decírselo al diariero" (Claudio, 13).

2.23. Responsabilidad pública

Título Atraso seguido de trenes.

Situación Un pasajero cuenta que los trenes vienen con atraso, a veces se paran más de 20 minutos entre las estaciones. No cumplen el horario y cancelan trenes, esto quiere decir que el tren no sale y hay que esperar el del próximo horario. Esto ocurre en Buenos Aires, donde los trenes llevan muchos pasajeros y debería venir uno cada 10 minutos y a veces tardan 30 minutos.

Dificultad Los pasajeros llegan tarde a su trabajo o a donde quieren ir. El viaje se prolonga más de media hora.

Pregunta ¿Qué puede hacer el pasajero?

Respuesta Luego de las privatizaciones de los ferrocarriles hubo por parte del gobierno nacional una falta de responsabilidad de sus obligaciones de control del servicio público. Mucha gente se incluyó en esta sensación de desatención y afirmaban que los ferrocarriles ahora que son privados hacen lo que quieren. La respuesta al problema sería reclamar por escrito en el libro de quejas. La empresa tiene 30 días para contestar. Si no lo hace o si la respuesta es insatisfactoria para el pasajero puede dirigirse al Ente Regulador por escrito para insistir en su reclamo con el duplicado de la nota. Si la respuesta de los alumnos es reclamar a la empresa se vuelve a plantear el problema afirmando que contestó con muchas explicaciones, pero el problema no lo solucionó ¿Qué se hace? La última instancia, el responsable es el presidente de la Nación ya que muchas líneas ferroviarias son propiedad del Estado Nacional. En este caso fue una concesión, pero incluso aunque haya sido privatizado el servicio

como la Empresa Nacional de Telecomunicaciones corresponde al gobierno controlar los servicios públicos.

2.24. Jurisdicción provincial

Título Caminos y rutas poceados, en mal estado.

Situación Existen caminos que pertenecen a la provincia y están en mal estado, baches, sin señales, desnivelado, no tiene banquinas. El gobernador no los arregla. Pasa el tiempo y el camino está peor.

Dificultad Los automóviles, los camiones y los ómnibus tienen dificultad para transmitir, disminuyen la velocidad, hay rotura de algunos coches, se forman largas colas.

Pregunta ¿Qué se puede hacer?

Respuesta Los alumnos hacen aparecer la figura del gobernador y del presidente. La respuesta correcta es un reclamo a las autoridades provinciales. En los niños entran en juego dos ideas contrapuestas: lo que ocurre en la provincia se debe ocupar la provincia, en este caso el gobernador. Por otra parte, tienen el preconcepto de la dependencia del gobernador con respecto del presidente. Si el gobernador trabaja mal debe intervenir el presidente. La discusión en común es muy importante para separar funciones del gobernador y del presidente. El docente puede derivar a los alumnos a leer constituciones provinciales y la constitución nacional en donde se determina como se destituye a un gobernador. Hubo casos, en algunas provincias como San Juan y Corrientes lo que posibilita contar con información periodística.

2.25. Poder legislativo

Título Las leyes tardan mucho tiempo en sancionarse porque tienen que votar todos los ciudadanos del país.

Situación Un país tiene 5 provincias y una capital con 85.000 habitantes en total. Lo gobierna un presidente elegido por el pueblo. Dura 4 años en sus funciones. Pero resulta que uno de los presidentes que tuvo comenzó a tomar medidas en contra del pueblo. Hacía decretos para cerrar escuelas, todos tenían que jurar obediencia sin discusión a su gobierno, ponía preso a la gente que se oponía. Por último por un decreto se prorrogó el mandato 20 años, sin elecciones. Al final se juntaron todos los ciudadanos y lograron sacar al presidente dictador. Entonces los ciudadanos eligieron un nuevo presidente con la exigencia que cada decreto tenía que ser aprobado por la mayoría del pueblo en una votación. El nuevo presidente redactó un decreto, llamó a votar a los 50.000 ciudadanos que tenía el país. Primero se hizo el debate por radio, diarios, televisión, en forma directa etc. Luego de tres meses votaron. Se aprobó el decreto y se hizo ley. Pero el presidente tenía ya tres ó cuatro decretos para hacer votar: crear un parque nacional en una provincia, permitir votar a los 16 años de edad, disminuir a 55 años la edad de jubilación de los docentes, pero cada decreto para hacerse ley tardaba más de 3 meses.

Dificultad Este presidente no podía gobernar porque las leyes tardaban mucho en votarse por toda la población. Era un gobierno muy democrático pero muy lento.

Pregunta ¿Cómo pueden hacerse más rápido las leyes en un gobierno democrático?

Materiales Por grupo unas 100 fichas de 1 cm cuadrado, de cartón, goma EVA etc. y un esquema gráfico de un país con cuatro provincias y una capital, con un total de 85.000 habitantes.

Respuesta Se espera que arriben a que cada 1000 habitantes se eligen un representante. Son dos ideas en juego: representantes y proporción de habitantes. Luego se relaciona con nuestro país, nuestros habitantes y la composición de la Cámara de Diputados, con sus 257 representantes del pueblo.

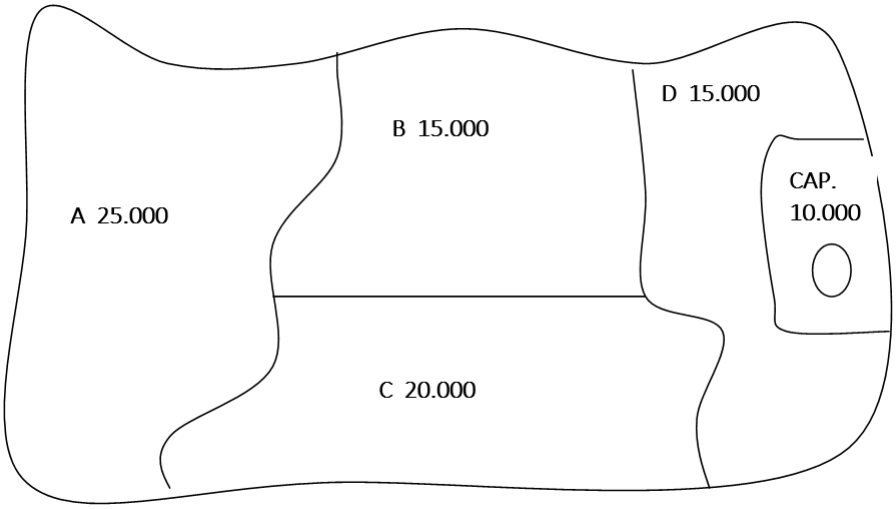


Figura 2.4: Poder legislativo

2.26. Senadores

Título Las provincias chicas se quejan porque tienen pocos diputados.

Situación Algunas provincias están representadas por 25 ó más diputados porque tienen muchos habitantes. Otras provincias de pocos habitantes mandan 3 ó 4 diputados. La constitución dice que todas las provincias tienen la misma jerarquía o importancia, todas son autónomas, todas aceptan que la cámara de diputados este constituida en forma proporcional al número de habitantes. Pero las provincias chicas dicen que una sola cámara es injusto.

Dificultad Las provincias chicas se quejan, tienen menos diputados, dicen que todas ellas son iguales, que una sola cámara es injusta.

Pregunta ¿Cómo se puede formar esta nueva cámara?

Solución Este problema fue presentado a niños de 10 años bajo otra pregunta ¿Qué se puede hacer para que todas las provincias participen en forma más pareja? No se les decía que pedían otra cámara más. No arribaron al concepto de senadores.

Insistieron en que el criterio de proporción por habitantes era el más justo. "Para mí no tienen derecho, porque es sobre los habitantes. La provincia de Buenos Aires, que tiene más habitantes y más problemas, tiene que tener más diputados". No pudieron descentrarse de la cámara de diputados, por eso y por ser una construcción difícil, incluí más datos e indicios para descomplejizar la respuesta.

2.27. Poder Legislativo

Título El problema que tiene un país sin presidente ni vicepresidente.

Situación El presidente de la nación es la máxima autoridad ejecutiva. Se elige cada 4 años según la Constitución Nacional. Pero puede pasar que el presidente renuncie o fallezca y llamar a elecciones lleva unos 6 meses de tiempo. Entonces se creó el cargo de vicepresidente de la nación que reemplaza al presidente cada vez que viaja al exterior o se enferme pero también en forma definitiva si renuncia el presidente. Pero los constituyentes, los diputados que elaboran la constitución, pensaron que al vicepresidente le puede pasar lo mismo que al presidente: puede renunciar, fallecer o por algún motivo no hay más vicepresidente. Hay otras autoridades nacionales importantes en el país:

- La cámara de diputados, son 257 diputados y uno de ellos es el presidente de la cámara.
- La corte suprema de justicia. Son 5 jueces y uno de ellos es el presidente de la corte.
- La cámara de senadores, son 72 senadores con un presidente provisional que es un senador.
- El jefe de gabinete, es decir, el jefe de los ministros.
- Jefes militares. Son tres, del ejército, la marina y la aeronáutica.

La Constitución Nacional establece que una ley sancionada por el Congreso Nacional determinará que funcionario ha de estar en ejercicio inmediato de la presidencia

en caso de no existir presidente y vicepresidente. (Para llamar a elecciones o a la asamblea legislativa).

Dificultad Se reúnen los diputados y senadores para prevenir el caso de un gobierno "sin cabeza" sin mando por ausencia del presidente y vicepresidente.

1. Vicepresidente – Ya lo establece la Constitución.

2.

3.

4.

Pregunta ¿Qué orden establecieron? De las 5 autoridades nombradas anteriormente elegir 3 en orden de sucesión, luego del vicepresidente.

Respuesta

1. Vicepresidente – Ya lo establece la Constitución.

2. Presidente provisorio de la cámara de senadores. Es provisorio porque el titular es el vicepresidente de la Nación.

3. Presidente de la cámara de diputados.

4. Presidente de la Corte Suprema de Justicia. Es un juez nacional.

2.28. Contaminación ambiental

Título El problema de la acumulación de material descartable

Situación Hace 10 años las bebidas gaseosas venían en botellas de vidrio. Retornaban, se lavaban y se volvían a usar. En cada casa se guardaban las botellas porque para comprar una se necesitaba llevar la vacía. Ahora son descartables y algunas de plástico retornable. Las herramientas, los utensillos, objetos diversos vienen en envases de plástico por razones de imagen. Otros rubros son las verduras y las carnes en bandejas de telgoport con una cubierta de plástico. Las gaseosas además vienen en envases de lata, la leche y el vino antes venían en botellas y ahora en envases de cartones. Las casas de comidas rápidas entregan cubiertos, servilletas, platos, vasos, todo descartable. Las comidas en los ómnibus de larga distancia se realizan en bandejas descartables, lo mismo que las bebidas en vasos. Han aparecido negocios que venden productos descartables. Los supermercados y cualquier negocio entregan bolsos de plástico para llevar la mercadería y antes cada uno llevaba bolsos de compras no descartables. Las heladerías entregan junto con el cucurucho un soporte de plástico y los helados son envasados en telgoport. En la vía pública se reparten volantes comerciales de papel que son tirados en la calle.

Dificultad El aumento de la cantidad de la basura se produce sobre todo por el uso del descartable. En las ciudades las municipalidades tienen dificultades ‘para tirar la basura que cada día es mayor. Cada habitante de Buenos Aires produce más de 1 Kg de basura por día y va en aumento. (Más de 4.000.000 de kg por día) El problema es que la basura tarda años en degradarse.

Pregunta ¿Qué se puede hacer para disminuir la cantidad de basura descartable?

Respuesta Campañas de concientización. No consumir bebidas en latas. No recibir volantes comerciales en la vía pública. En los lugares de trabajo o estudio utilizar vajilla común, no descartable. Utilizar bolsas de compras para traer las mercaderías de negocios y supermercados. No consumir agua mineral o gaseosas en envases descartables. No utilizar manteles, pañales, servilletas, pañuelos descartables. Utilizar gaseosas en botellas retornables. En las fiestas utilizar vasos, cubiertos, platos comunes. Privarse de comprar los descartables. Si bien es “más cómodo y rápido” no

limpiar y tirar todo al terminar, se compensa la molestia de lavar con la satisfacción del bien común.

2.29. Trato Hecho: Juego de simulación histórica

Tratado de Permuta de 1750 entre España y Portugal. La orden del rey es terminante: "Ordeno se ejecute la mudanza. ¡No puede haber demoras! ¿Qué harán los guaraníes que tienen que dejar sus tierras? ¿Qué harán los jesuitas que les destruyen siete pueblos de las misiones? El trato entre España y Portugal consistía en entregar los portugueses Colonia de sacramento a los españoles, fundada por Portugal en territorio español, a cambio de siete pueblos al este del Río Uruguay, pertenecientes a las misiones jesuitas.

Los protagonistas (texto para entregar a los alumnos al comenzar el problema)

El rey de España Fernando VI, no conoce bien cómo son estos pueblos, cuánta gente hay, cómo son las casas. No sabe ni pidió información al Consejo de Indias, que es el organismo que se ocupa de las colonias en América. Al rey le interesa no enemistarse con Portugal y está dispuesto a entregar los siete pueblos y grandes extensiones de tierra.

El gobernador del Río de la Plata Mandaba desde Buenos Aires y no sólo en Buenos Aires, sino también en ciudades como Santa Fe, Corrientes y el territorio donde estaban los pueblos misioneros. Era nombrado por el rey de España y disponía de un ejército de casi 2000 hombres. El rey dispuso enviar un **comisario real** para trazar los nuevos límites en la frontera y hacer cumplir todo el "Tratado".

Las misiones jesuitas Se llaman misiones a los pueblos indígenas gobernados por religiosos, especialmente jesuitas. Había dos o tres de ellos por cada pueblo. En total alcanzaban a unos 30 pueblos misioneros y en cada uno vivían unas 600 familias con un total de 3000 habitantes guaraníes aproximadamente. Los jesuitas dependían del general de la Compañía de Jesús que gobernaba desde el Vaticano. Los 7 pueblos que tenían que ser abandonados estaban edificados con buenas casas,

con plantaciones de yerba mate, estancias, miles de vacas y caballos, talleres de carpintería, música, herrería etc. Las misiones se llamaban San Juan, San Miguel, Santo Ángel, San Borja, San Nicolás, San Luís y San Lorenzo. Estaban al este del río Uruguay en un territorio que antes pertenecía a España y hoy pertenece a Brasil.

Los guaraníes Cultivaban el algodón, tejían sus propias telas y aprendían diversos oficios enseñados por los jesuitas. No manejaban dinero y entre ellos comerciaban a través del trueque. Tenían mucho miedo y odio a los portugueses, especialmente a los traficantes de esclavos. Se defendían con lanzas, arcos y fechas y muy pocos tenían armas de fuego. Habían ayudado al reino de España en una guerra contra los portugueses.

Los portugueses En Río de Janeiro había un gobernador portugués que recibía órdenes del rey de Portugal. Tenía más de 1000 soldados armados. Al rey de Portugal le interesaba ganar territorios y extenderse desde el océano Atlántico hasta los Andes y hacia el sur hasta el Río de la Plata. Todo valía para eso: mandó hacer un monumento en honor de un bandeirante traficante de esclavos, porque adelantó la frontera en perjuicio de España.

Enunciado del problema (explicar oralmente y entregar luego el texto a los alumnos, puede ser hasta las cartas inclusive).

Título El problema que tienen los jesuitas y guaraníes porque le ordenan hacer la mudanza.

Situación El rey de España y el rey de Portugal tienen muchos conflictos en varios territorios de sus enormes posesiones coloniales. Deciden llegar a un acuerdo y hacen un trato: En América del Sur, Portugal le entrega Colonia de Sacramento a España y España le entrega una gran extensión de tierra que comprende parte de Uruguay y Brasil actual, incluidos 7 pueblos de las misiones jesuitas con sus iglesias, casas, corrales y plantaciones. En cada pueblo viven promedio unos 3000 habitantes organizados por unos pocos jesuitas, Sus armas son lanzas y flechas.

Dificultad Para los guaraníes obedecer al rey significa dejar su lugar de nacimiento, Viven en esa zona desde mucho antes de la conquista. Por otro lado, no les ofrecen tierras buenas, ni sabían adónde van a ir a parar. Además, tanto las casas como las plantaciones les pertenecen y las tienen que dejar gratuitamente pues ni el reino español ni el reino portugués se las pagan. Pierden sus plantaciones de yerba, algodón, fruto del trabajo de largos años, para entregárselas a los portugueses que son sus enemigos desde hace más de un siglo. Los jesuitas deben obediencia al rey, pero sabían que la orden es injusta, que es un error de la corte española, porque permite el avance portugués sobre tierras que siempre fueron de España. Por otra parte despueblan siete misiones de las más importantes.

Pregunta ¿Qué harán ante la orden del rey de hacer la mudanza cuanto antes? Los jesuitas Los guaraníes El gobernador de Buenos Aires

Resolución del problema La clase se agrupa sobre la base de 6 alumnos, si sobra un alumno se forma un grupo de 7 y si falta, queda un grupo de 5. Luego cada grupo se divide en 3 subgrupos de dos miembros cada uno y se reparten los roles de gobernador, jesuitas y guaraníes. Los roles son asignados por los propios alumnos. El rol de gobernador, se refiere al del Río de la Plata, llamado José Andonaegui y si el grupo es de 6 son dos los alumnos que hacen de gobernador y si tiene 5 miembros lo hace uno sólo, 2 de jesuitas y 2 de guaraníes.

Reunión 1 El educador entrega una carta del rey, dirigida al gobernador del Río de la Plata, a cada subgrupo que hace de gobernador, fechada el 24 de agosto de 1751. A partir de este momento cada subgrupo asume los roles de gobernador, jesuitas o guaraníes. El gobernador hace llamar a los jesuitas importantes, urgido por la carta del rey y se reúne con ellos en Buenos Aires, les lee la carta y les pide que vuelvan a las misiones para ordenar la mudanza. Los alumnos que hacen de guaraníes no participan de esta reunión, están separados, dentro del posible espacio del aula y comentan las novedades que han trascendido como rumores y las posibles acciones.

Carta del rey al gobernador

REAL ORDEN
Madrid, 24 de agosto de 1751
Al Gobernador del Río de la Plata Don José Andonaegui,
Ordeno se ejecute el tratado lo más pronto posible, a toda costa. No puede haber problemas de los misioneros o de los indios que demoren este tratado. Enviaré a un delegado como comisario real.Colabore con él en todo.

FERNANDO VI
REY DE ESPAÑA

Reunión 2 y 3 Los jesuitas viajan a las misiones y les comunican a los guaraníes la orden del gobernador. Comentan y los guaraníes toman una decisión sobre la mudanza y luego los misioneros hacen que vuelven a Buenos Aires y se lo comunican al gobernador.

Cartas El gobernador toma una decisión y envía una carta a los guaraníes. Los guaraníes le envían una carta al gobernador. Los jesuitas le envían una carta al rey de España. Ahora cada subgrupo escribirá una carta definiendo su posición. El docente escribirá en el pizarrón o entregará a cada subgrupo el encabezamiento de cada una para que no haya confusiones.

Envía	Encabezamiento
El gobernador	A los Cabildos Indios de los Pueblos de las Misiones.
	Lugar y fecha: Buenos Aires, 17 de mayo de 1753.
	Firma: José Andonaegui, gobernador del Río de la Plata
Los Jesuitas	A Su Majestad Fernando VI
	Palacio Real de Madrid. España
	Lugar y fecha: Buenos Aires, abril de 1752
	Firma: José Barrera. Padre Jesuita. Provincial de la Orden.
Los Guaraníes	Al Señor gobernador del Río de la Plata
	Don José Andonaegui. Buenos Aires
	Lugar y Fecha: Misiones Jesuitas, año 1753
	Firman: Cabildos guaraníes de los Siete Pueblos.

Recomendar que las cartas sean escritas en hojas enteras, con letra clara, con los datos del encabezamiento, firma y aclaración histórica. Incluir el número del grupo y los nombres de los alumnos del subgrupo, fecha del día, curso.

Discusión en común En círculo leen las cartas y las fundamentan. Primero exponen todos los gobernadores, luego los jesuitas y después los guaraníes. El educador está atento buscando los elementos comparativos que puedan servir para una confrontación entre los alumnos. Se les pide a los alumnos que fundamenten sus decisiones y al final que imaginen qué dirán las cartas históricas reales y cómo se resolvió este problema. Luego el docente lee las tres cartas que es conveniente que las transcriba con letra manuscrita, sobre, dirección, firma lo más parecido posible a una carta antigua.

Carta de los jesuitas

Buenos Aires, abril de 1752
Su Majestad, Fernando VI
Rey de España
Informamos a Su Majestad sobre los riesgos para el reino porque los portugueses en 25 años cautivaron más d 300.000 indios, destruyeron tres ciudades, fundaron Colonia. Los indios prestaron servicios al rey para defender Colonia y Montevideo. Antes de caer en manos de los portugueses huirán a los montes a seguir la vida selvática, perdiendo España aquellos vasallos y no lográndolos Portugal. Es injusto despojarlos de sus bienes y tierras. Pedimos suspender el Tratado.

José Barrera. Padre Jesuita.
Provincial de la Compañía

Carta del gobernador

Buenos Aires, 17 de mayo de 1753
A los Cabildos Indios de los Pueblos de las Misiones
A los Siete Pueblos

Es un delito de lesa majestad no querer trasladarse. Procederé con todo el rigor de las armas para exterminarlos y acabarlos enteramente para que no quede memoria de gente tan perversa.
Las fuerzas del rey son capaces de destruir no sólo seis, sino 600 pueblos y si sus soldados no alcanzan se unirán los del rey de Portugal.

José Andonaegui Gobernador del Río de la Plata

Carta de los guaraníes *Misiones Jesuitas, año 1753*
Al Señor Gobernador del Río de la Plata
Don José Andonaegui,
Nunca hemos hecho mal a los españoles. Los reyes de España prometieron muchas veces que nunca seríamos molestados ni despojados de estas tierras. Si el rey quiere regalar tierras a los portugueses, que elija otras y no éstas en que hemos edificado nuestras casas e iglesias.Si la Providencia tiene dispuesto que muriéramos defendiendo lo propio, moriremos gustosos junto a nuestros padres misioneros, al pie del Santísimos.Sacramento de los templos.

Cabildo Guaraníes de los Siete Pueblos

Cierre El educador elige la forma de cerrar este problema: brinda información sobre el fin del Tratado o remite a los alumnos a buscar información, también pueden ver la película "La Misión" aunque tiene algunas escenas que no representan a los hechos históricos, sino que han sido diseñadas por el director. En la película, un jesuita toma las armas contra el rey. En los documentos los jesuitas informan al rey que no han incitado a la violencia y no hay pruebas que hayan tomado las armas en contra del rey. En la película el delegado del general de la Orden Jesuita aparece como el juez y la autoridad que decide. En los hechos históricos el que llevaba la voz cantante era el delegado del rey, marqués de Valdelirios. El vestuario, los usos, las costumbres, el idioma están muy bien escenificados y surge fácilmente la emoción en el final.

Información histórica adaptada Autoridades españolas y portuguesas envían fuerzas militares por separado. Invaden en 1754 la zona de los pueblos logrando los

guaraníes detener la marcha de los ejércitos. Un año después las fuerzas militares realistas invaden en forma conjunta. Llevan cañones, fusiles, miles de caballos y vacas. Son unos 3000 soldados. Los guaraníes se defienden con lanzas y flechas y no están organizados. Las fuerzas realistas vencen fácilmente en 1756 y muchos guaraníes son muertos y otros huyen a la selva. Se ocupan los pueblos, algunos quedan destruidos por los incendios. España entrega los pueblos a Portugal, quien no acepta. El gobernador portugués dice que la mayoría de los indios no se han mudado, sino que se escondieron en la selva y que los españoles tienen que ir a buscarlos y desalojarlos. En el fondo son pretextos para no entregar Colonia de Sacramento. Mientras tanto en España, el rey nombra a un nuevo gobernador para el Río de la Plata, en 1756, Pedro de Ceballos, quien se traslada a estas tierras y busca que los indios se trasladen pacíficamente al otro lado del río Uruguay, ayudados por los jesuitas. El rey cree que los jesuitas fueron culpables y dio instrucciones a Ceballos para proceder enérgicamente contra ellos si encontraba que habían colaborado con la rebelión guaraní. Portugal influye para que se castigue a los jesuitas. Muere el rey, asume un nuevo rey llamado Carlos III, quien estudia el Tratado y lo anula al poco tiempo. Las tierras siguen perteneciendo a España, pero los pueblos quedan destruidos, despoblados, el ganado es robado y todo esto da oportunidad a Portugal de ir avanzando sobre ese terreno, en los años posteriores e ir ocupando tierras poco a poco. Datos cronológicos: Fernando VI, rey de España entre 1746- 1759 Carlos III, rey de España entre 1759 – 1788 José I, rey de Portugal en 1750. Cacique Guaraní: Capitán Sepé del pueblo de San Miguel en esta época.

Narración de un escritor Se transcribe una parte del texto de Eduardo Galeano, sobre este tema y sobre la expulsión de los jesuitas (3): "Misiones. Historia de los siete pueblos El rey de España había regalado siete pueblos a su suegro, el rey de Portugal. Los ofrendó vacíos, pero estaban habitados. Esos pueblos eran siete misiones fundadas por los padres jesuitas, para indios guaraníes, al este del alto río Uruguay. Los guaraníes se negaron a irse. ¿Iban a cambiar de pastura, como rebaño de ovejas, porque el amo decidía? Los jesuitas les habían enseñado a hacer relojes, arados, campanas, clarinetes y libros impresos en su lengua guaraní, pero también les habían enseñado a fabricar cañones para defenderse de los cazadores de esclavos.

. . . los sacerdotes jesuitas se negaban a inmolar a los indios y de nada sirvieron

las amenazas del obispo de Buenos Aires, que anuncio la excomunión de indios y de curas. Larga fue la guerra de los siete pueblos contra las dos coronas. En la batalla del cerro de Caybaté, cayeron mil quinientos indios. Las siete misiones fueron arrasadas, pero el rey de Portugal nunca pudo disfrutar la ofrenda que el rey de España le había hecho. Los reyes no perdonaron la ofensa. Tres años después de la batalla de Caybaté, el rey de Portugal expulsó a los jesuitas de todos sus dominios. Y ahora lo imita el rey de España". "1767. Misiones. La expulsión de los Jesuitas Las instrucciones llegan en sobre lacrados desde Madrid. Virreyes y gobernadores las ejecutan de inmediato, en toda América. Por la noche, de sorpresa, atrapan a los padres jesuitas y los embarcan sin demora hacia la lejana Italia. Más de dos mil sacerdotes marchan al destierro".

2.30. El origen de las estaciones

Cuando el problema busca modificar la realidad la pregunta es ¿cómo puedo hacer? Este es un problema de conocimiento astronómico, por eso la cambiamos por la pregunta ¿por qué? Los seres humanos buscan una explicación al cambio de las estaciones y casi todos tienen una teoría. La finalidad de este problema es trabajar los preconceptos muy generalizados tanto entre los niños como entre los adultos, sobre el origen de las estaciones. Las respuestas de los alumnos a la pregunta ¿por qué hay distintas estaciones? se escriben en un papel afiche para tenerlas registradas. Luego se pasa al contraargumento que corresponde al desequilibrio en la teoría de la equilibración y aquí suelen aparecer las resistencias que se manifiestan por la reiteración de los argumentos o bien por la aparición de nuevos preconceptos más elaborados. Las actividades constituyen el momento más difícil de la clase debido a que se trata de una construcción y aunque abundan acciones y materiales didácticos son solos auxiliares para elaborar un concepto complejo que va a sustituir a un preconcepto cómodo.

Situación En el año se producen cuatro estaciones: primavera, verano, otoño e invierno. Todos los años se repiten. En verano hace más calor que en invierno.

Pregunta ¿Por qué se producen las estaciones? ¿Cuál es su origen?

Respuestas de los alumnos (Ver capítulo 6). El eje mantiene siempre no sólo su inclinación de 23º sino también su orientación. La forma práctica es visualizar un punto en el techo y mantener la varilla apuntándolo durante toda la circunvalación.

Actividades

Eje de la tierra Realizar un movimiento de traslación, de unos 3 metros de diámetro, con la varilla en forma perpendicular al plano del piso; no trae problemas. Realizar de nuevo la traslación, ahora con el eje inclinado; aquí los adultos lo hacen con menos del 10 % de éxito: Una vez dominada la traslación de la varilla se pasa

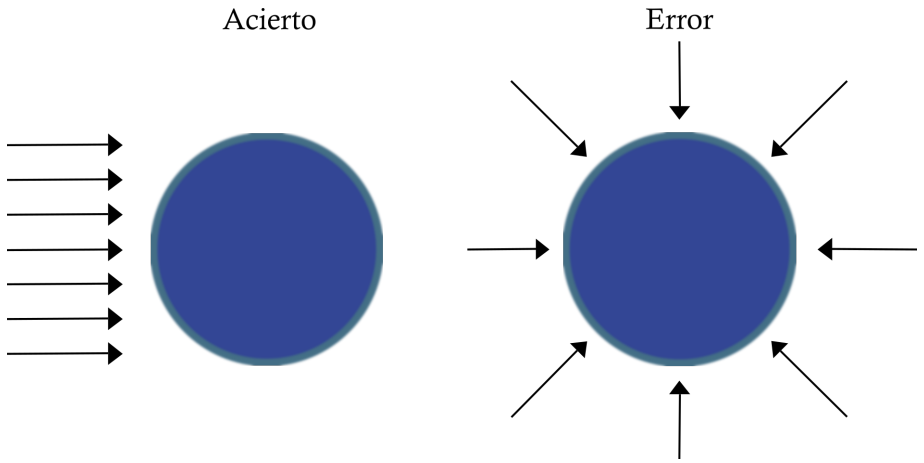


Figura 2.5: Movimiento de traslación

al movimiento de traslación del globo terráqueo paseándolo por el aula o el patio, conservando la inclinación y la orientación del eje, que no es nada fácil.

El sol y la tierra La Argentina recibe rayos perpendiculares sólo en el verano y únicamente en las provincias de Salta, Jujuy y Formosa. Para observar como caen los rayos solares en la Tierra, en algunas zonas oblicuos y en otras perpendiculares, armar un aparato para observar la incidencia de los rayos tanto en verano como en invierno. Se necesita dos varillas o escuadras, una caja de 15 a 20 cm de altura, dos globos terráqueos (puede hacerse con uno solo). Colocar en el centro la caja, que hace de Sol y a 1 m de distancia el globo terráqueo. Girar el globo terráqueo, movimiento de rotación, hasta que América del Sur quede enfrentada al Sol. La varilla

o escuadra hace de rayo de sol. Colocar la varilla entre la caja y el globo terráqueo, regular para que el rayo de Sol caiga perpendicular sobre el norte de la Argentina, Estados Unidos que está en el hemisferio norte, el rayo le pega apenas, cae en forma oblicua, es invierno mientras que en Argentina es verano, le pega perpendicular en el trópico de Capricornio. Si se tiene otro globo terráqueo, colocarlo del otro lado, a 180^0. Tener el cuidado de colocar el eje inclinado 23^0 y sobre todo en la misma orientación que el otro globo. Si no se tiene otro globo, trasladar el que se usó, haciendo media vuelta de rotación para que América quede enfrentada nuevamente al Sol. Colocar la varilla que hace de rayo solar y observar ahora que el rayo perpendicular pega en el trópico de Cáncer. En Argentina el rayo cae oblicuo, es invierno. La Tierra se ha trasladado durante 6 meses. Faltaría realizar dos movimientos más que son las estaciones intermedias de primavera y otoño, en donde el rayo de sol pega perpendicular en el Ecuador. Para ello colocar el globo terráqueo en los puntos medios de los extremos anteriores, o sea realizar un movimiento de traslación de 90^0 desde donde se encuentra en invierno o verano.
Contraprueba: Realizar el movimiento de traslación completo con el globo terráqueo sin inclinar el eje o sea con el eje perpendicular al piso. Obsérvese que desaparecen las diferencias, siempre el rayo perpendicular pega en el Ecuador y oblicuos en el resto del planeta. Desaparecen las estaciones ya que durante todo el año la temperatura no va a variar.

Los rayos solares *Preconcepto de los rayos solares oblicuos*: Un preconcepto generalizado entre niños y adultos es creer que los rayos solares que caen en el Ecuador son perpendiculares y en el resto del planeta son oblicuos. Como todo preconcepto tiene algo de cierto y es que algunos rayos solares caen perpendiculares y otros oblicuos, pero no es por la disposición de los rayos sino por la curvatura de la Tierra. Los rayos solares prácticamente son paralelos, matemáticamente hay una diferencia millonésima que no tiene incidencia alguna en la temperatura. Sólo caen perpendiculares entre los dos trópicos, o sea de los 180^0 de la curvatura de la Tierra que se enfrenta al Sol, sólo 46^0 pueden tener en un momento fugaz del año rayos perpendiculares y en la Argentina son los días cercanos al 21 de diciembre en las provincias citadas que están al norte del trópico de Capricornio.
Superficie calentada por los rayos solares: Colocar una banda de cartulina negra en el

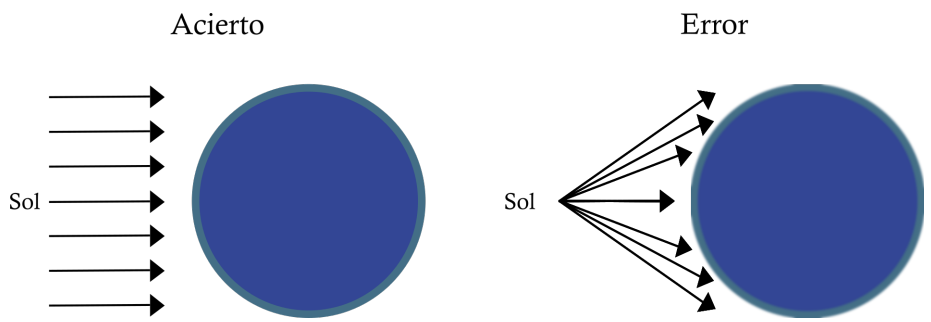


Figura 2.6: Ángulo de incidencia de rayos solares

globo terráqueo, de unos 10 cm. x 50 cm. siguiendo un meridiano, desde el Ecuador a uno de los polos y sujetarla con cinta. Con una linterna emitir un rayo de luz sobre la cartulina, en la parte que da al Ecuador y observar la superficie circular. Para que quede nítida la superficie, acercar la linterna a pocos centímetros. Moverla hacia los polos siguiendo la banda negra y observar como a medida que el rayo cae más cerca de los polos se diluye formando un óvalo. La linterna sube y baja en posición horizontal, de acuerdo a los rayos solares. La superficie ovoide, que es mucho mayor que la circular, ilumina y calienta menos debido a que los rayos tienen la misma capacidad de energía pero la distribuyen en superficies distintas.
Contraprueba: Si es necesario hacer caer el rayo en la cara de un cubo. No hay dispersión del rayo, cuando se desliza la linterna hacia arriba o hacia abajo, lo que prueba que los rayos llegan siempre de la misma forma y es la curvatura de la Tierra, lo que provoca que en unos lugares caigan perpendiculares y en otros oblicuos y esto vaya cambiando con el movimiento de traslación, por tener el eje inclinado.

2.31. Coordenadas geográficas

Este tema se presta para aprovechar la puesta en práctica del constructivismo. Se presentan una serie de problemas enlazados para construir el concepto de coordenadas geográficas. Esta experiencia se realizó en la Escuela Hogar de Ezeiza con alumnos de familia de pocos recursos económicos, de 6^0 y 7^0 grado. (2)

El Ecuador

Título El problema de ubicar en qué hemisferios se encuentra los barcos perdidos.

Situación En los océanos navegan miles de barcos, no tienen un sistema de orientación. Sólo existen en los polos antenas especiales que orientan a los barcos. Éstos tienen que llamar al polo que tiene más cerca. La mayoría de los barcos se ubican fácilmente y saben a qué polo llamar.

Dificultad Hay barcos que están en el medio, entre los dos polos y no saben con precisión a qué polo llamar.

Pregunta ¿Qué puede crearse para que se reconozca bien en qué hemisferio están los barcos, en el sur o en el norte?

Materiales Se entregan a los alumnos esferas de telgoport , las más prácticas son las de 12 cm de diámetro, 20 barcos de papel glasé, torres en cada uno de los polos, hilo o marcadores para señalar los paralelos.

Respuesta Los alumnos no tienen dificultades, la solución del problema es fácil, incluso algunas esferas de telgoport tienen un surco en donde se juntan las dos semiesferas, otras de mejor calidad son macizas y vienen lisas. La mayoría de los alumnos conocen la línea del Ecuador, marcan la línea o ponen un hilo. Se tiene ahora el concepto de Ecuador que divide a la Tierra en dos hemisferios, sur y norte.

Los paralelos

Título Barcos perdidos en el hemisferio norte, no saben dónde pedir socorro.

Situación Hay una torre en el polo norte, y cuatro torres en el Ecuador, colocadas cada 90°. Unos 20 barcos se encuentran en el hemisferio norte, ocupando la superficie desde el Ecuador al polo. El barco debe llamar a la torre más cercana para ubicarse.

Dificultad Los barcos que están en el hemisferio norte están extraviados, no saben dónde están excepto que está en el hemisferio norte. Algunos no tienen problemas de saber si están cerca del Ecuador o del hemisferio norte, pero otros no pueden calcular bien.

Pregunta ¿Qué se puede inventar para saber con precisión si está más cerca del polo norte o del Ecuador?

Respuesta La perturbación consiste en que la semiesfera que representa el hemisferio norte aparece lisa y curva. No es como antes que el Ecuador estaba marcado. El hemisferio norte apareció siempre como un bloque. Es difícil trazar una circunferencia que divida una semiesfera por los $45^{\underline{o}}$. Compensación prevista: trazar una circunferencia paralela al Ecuador, equidistante de éste y el polo norte. Luego de superada la perturbación se pide a los alumnos que le pongan un nombre a esta línea, así como a la otra la llamaron Ecuador. Le colocaron "la línea cuarta" o "la línea cuarta del polo norte" o "la línea media del hemisferio norte". Se repite el problema para el hemisferio sur, sin dificultades para aplicar el esquema aprendido anteriormente. La dificultad aparece al nombrarla: dicen: "línea de la mitad del hemisferio". Es necesario ahora aclarar qué hemisferio. Se siguen presentando problemas semejantes: entre el Ecuador y la línea media del hemisferio norte –total 8 torres- y al final quedan el Ecuador y tres paralelos en cada hemisferio.

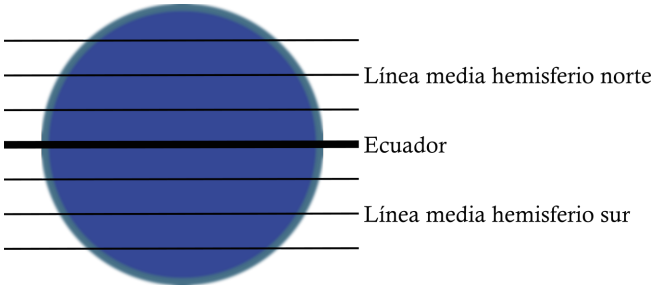


Figura 2.7: Los paralelos

Numeración de los paralelos

Título El problema de tener muchos paralelos y es difícil distinguirlos.

Situación Se construyen en cartulina las representaciones del Ecuador y de los paralelos. Un círculo de 10 cm de diámetro hace de Ecuador, 18 círculos de color distinto al de Ecuador hacen de paralelos. Se hacen dos círculos iguales de cada uno de estos con los siguientes centímetros de diámetro: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8,9. Una varilla cilíndrica de 10 cm de largo y unos pocos milímetros de ancho hace de eje. Se les pide a los alumnos que clasifiquen todos los círculos.

Se colocan los círculos en la varilla, previamente se les hace una pequeña perforación en el centro con un clavo para que entren mejor. Quedan en la parte media el Ecuador de un color, luego arriba y abajo en forma decreciente los otros círculos que hacen de paralelos, colocados a 5mm de distancia entre sí. Los polos no tienen círculo, se representan por la punta de la varilla, están a 4,5 cm del círculo mayor.

Dificultad Son muchos círculos y no tienen nombres ni números. No se pueden ubicar fácilmente en que lugar está un barco.

Pregunta ¿Cómo podemos numerarlos?

Respuesta Son varias las numeraciones que realizan los alumnos. En esta experiencia ninguno reprodujo la numeración en grados que aparecen en los globos terráqueos. Un alumno comenzó desde arriba –el polo norte- hacia el Ecuador: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8,9, salteó al Ecuador y volvió a contar desde 1 hasta 9.

Solución Luego de escuchar las diversas propuestas se invita a los alumnos que miren el globo terráqueo y descubran las que han propuesto los geógrafos en siglos anteriores. Estaban encantados con esta meridiana experiencia. Se necesitan varios globos terráqueos y se sabe que en las escuelas es más fácil conseguir planisferios pero la constatación tiene que ser primero en los globos terráqueos.

Meridianos

Título Los paralelos solos no sirven para ubicar con precisión un punto en la Tierra.

Situación : Los paralelos sirven para ubicar un barco al norte o al sur del Ecuador. El paralelo da vuelta alrededor de la Tierra. Un barco que está en el Ecuador puede estar sobre el océano Atlántico, el Pacífico o el Índico.

Dificultad No se puede saber exactamente en donde está ubicado el barco. El paralelo da la vuelta al mundo, falta la precisión de un punto.

Pregunta ¿qué se puede crear para ubicar con precisión un barco sobre los paralelos?

Respuesta Algunos alumnos responden con rapidez meridiana. Es una aplicación de los conocimientos escolares que ahora sí se activaron al comprender el significado de los paralelos y ubicarlos en el globo terráqueo. Realizan el trazado de los meridianos sobre la esfera – pocos 4 a 6 -. En una esfera de telgoport de 35 cm de diámetro que coincide con el tamaño mayor de los globos terráqueos escolares, se trazan 8 meridianos y pasamos al último problema ¿Cómo numeramos estos meridianos? Las respuestas son: 1,2,3,4,5,6,7,8 o bien 0,5,10,15,20,25,30,35 aplicando un esquema de numeración para las coordenadas geográficas que empieza a diferenciarse de la numeración común. El siguiente problema es desde dónde se comienza a contar, problema que no ocurre con los paralelos por ser el Ecuador el rey absoluto, nos remitirá al meridiano de Greenwich.

Conclusiones Los niños de 11 y 12 años pueden construir el sistema de coordenadas geográficas. Si un niño tiene problemas en su organización espacial, como ocurrió en nuestro grupo, tendrá dificultades, el resto arribó al nuevo esquema. Esto no significa que construirán un sistema idéntico al enunciado en los libros, tampoco es el objetivo. A la mayoría de los alumnos le parecía suficiente circunscribir con hilos –se puede hacer con marcadores- cuatro veces la esfera, formando cuatro meridianos completos. Lo mismo con los paralelos. Por otra parte la numeración que aplican es mucho más sencilla; sobre la base de estas construcciones comprenderán el sistema

acabado de los geógrafos. Este tipo de operaciones requiere de la construcción de un sistema de conjunto de los paralelos, meridianos y su numeración. No tiene sentido indicar las coordenadas geográficas para ubicar la Argentina si antes no se vio la totalidad, las nociones de latitud y longitud sobre el globo terráqueo. En tercer lugar hemos notado que en los textos escolares y programas curriculares se incluyen en este tema a los trópicos y círculos polares como paralelos especiales. Estos conceptos corresponden a otro sistema, que se trató en el problema del origen de las estaciones. Incluir los trópicos porque son paralelos en el tema de las líneas de la Tierra es tener en cuenta el aspecto figurativo y no el operativo. Los trópicos indican el límite máximo que pueden caer los rayos perpendiculares del Sol sobre la Tierra y tiene que ver con la inclinación de $23^{\underline{o}}$ del eje. Por lo que se ve son independientes de la construcción de las coordenadas geográficas. Por último el material didáctico tiene que estar acompañando al proceso constructivo. Los globos terráqueos que se encuentran en el comercio tienen todos marcadas las coordenadas geográficas. No se pudo encontrar un globo terráqueo sin meridianos ni paralelos, por eso el punto de partida fueron esferas de telgoport.

Capítulo 3

Agrupamiento de alumnos

El profesor principiante con frecuencia duda si debe invertir tiempo en algo que le parece tan secundario como la colocación adecuada de sus alumnos.
Aebli

Se entiende por agrupamiento de alumnos las diversas formas de distribuir los bancos –mesas y sillas- dentro del aula en función del tipo de actividad. En este capítulo se describirán las formas más usuales empleadas en nuestras escuelas, sus ventajas y desventajas y las resistencias a cambiar de forma de agrupamiento.

3.1. Decripción del problema

La definición enunciada relaciona las diversas formas de agrupamiento con el tipo de actividad en la clase. Esto en la práctica significa que ante un cambio en la situación de enseñanza, por ejemplo, cuando terminan de resolver un problema, o la explicación de una tarea, o la exposición de los miembros de los grupos de trabajo, etc. a los docentes se nos propone que estemos atentos al agrupamiento de los alumnos y evaluemos si conviene modificarlo para mejorar la situación de enseñanza. Pero ocurre con mucha frecuencia que cambiamos de actividad, de situación de enseñanza, de clase, de curso, de día y de mes y el agrupamiento de los alumnos sigue igual o con alguna modificación circunstancial.

Aquí tenemos una oposición, clara como el agua, pero que no nos quita el sueño. Por un lado el concepto de agrupamiento cambiante en función de la actividad de

aprendizaje y por el otro la práctica escolar nos muestra una misma forma que se prolonga estática en el laberinto de la multiplicidad de actividades.

La norma didáctica que se desprende del concepto de agrupamiento no sólo no la tenemos en cuenta los docentes, sino tampoco los pedagogogos. Son contados los que incursionan en un tema tan pedestre como la ubicación de los bancos. Docentes y pedagogos nos interesamos poco por estos hechos; son como la distribución de los platos sobre la mesa o la hilera de árboles: están ahí, se ven todos los días y no hay mucho que debatir sobre ellos. La disposición de los bancos nos ocupa algún que otro día, no vemos la ruptura, no percibimos el conflicto. En algunas reuniones de docentes habrá alguien inquieto que consigue cambiar la forma de agrupamiento, pero en la madeja de la clase diaria con los alumnos, la forma habitual de sentarse es compatible desde la exposición hasta el debate y no se pasa el trago amargo del cambio: guardar los útiles, levantarse, mover bancos, trasladarse, reagruparse, vencer las resistencias propias y de los alumnos.

El problema del agrupamiento de alumnos consiste en que se utiliza la misma forma de agruparse durante todo el año con ocasionales variaciones. Sin embargo las clases cambian de actividades, técnicas, asignaturas y docentes y en muchos casos no se percibe problema alguno y cuando se percibe no se vive como difícil. Sin embargo el problema está instalado entre nosotros en las multifacéticos situaciones de la vida escolar, por ejemplo, cuando queremos que los alumnos se escuchen y no lo conseguimos porque cada grupo está encerrado en sus quehaceres.

Describiremos cuatro formas de agrupamiento, habituales en nuestras aulas y una quinta que hemos modificado de una de estas formas. Se sigue llamando bancos aunque ahora la variedad comprende mesitas individuales, mesas para dos, mesas grandes, sillas y sillas con soporte para escribir.

- Bancos alineados
- Bancos juntos
- Bancos en círculo
- Mesas largas
- Hileras enfrentadas

3.2. Bancos alineados

En el aula los bancos están alineados frente al territorio del docente en donde se encuentra el escritorio, el pizarrón y el docente. Es la forma más tradicional, y la Escuela Nueva ha realizado desde comienzos del siglo XX cuestionamientos que han producido cambios en Europa después de la Primera Guerra Mundial y progresivamente en nuestro país desde la década del 30, si bien hubo modificaciones restringidas anteriormente.

Este agrupamiento es adecuado para las técnicas de exposición, explicación y demostración. Es útil para dar indicaciones y consignas de trabajo debido a que los alumnos están sentados mirando y escuchando al docente y éste puede mirar a los ojos de todos y darse cuenta del nivel de atención de los alumnos. Sin embargo en nuestro país, cuando se abre una puerta nueva es costumbre cerrar la anterior. Se tiene miedo a repetir una técnica que está criticada. El temor a quedar atrapado en el remolino del pasado hace que se acepten sin disquisiciones las delicias de la novedad. El agrupamiento en bancos alineados es tradicional y esto lo convierte en antiguo, pasado, rígido y erróneo y hay que deshacerse de él, dejarlo como se dejan las cosas viejas o mejor tirarlas.

Nuestro criterio es aprovechar lo bueno de lo tradicional introduciendo las modificaciones y las supresiones necesarias. A veces es imperioso recurrir a patrones tradicionales para ayudar a superar un problema. Una practicante de una escuela primaria de un barrio periférico de un partido del Gran Buenos Aires encontraba difícil desarrollar sus clases debido a que los alumnos no la escuchaban y hablaban sin inhibiciones entre ellos. Se sentaban en pequeños grupos de cuatro o cinco alumnos que permitía una espléndida charla amena en cualquier momento, sin tener en cuenta a la maestra. Se le recomendó cambiar de agrupamiento y pasar a sentarse en mesitas de a dos, ya que no había mesitas individuales. Se colocaron las mismas en hileras mirando al frente. La conversación encontró obstáculos para desarrollarse espontáneamente y se notó una reducción de las voces y gritos habituales.

Hay un mito bastante difundido que dice que el agrupamiento en bancos alineados produce incomunicación y alumnos pasivos. Entendemos que es un mito porque no se produce siempre, podemos tener una clase muy atenta y activa mentalmente, agrupada en hileras. No dejaremos el agrupamiento tradicional: sirve para realizar

tareas individuales, para evaluar, para explicar, para observar a todos los alumnos de frente. Tiene también desventajas, la dificultad mayor es el obstáculo para dialogar entre los alumnos. En la práctica aparecen dos variaciones que rompen la armonía

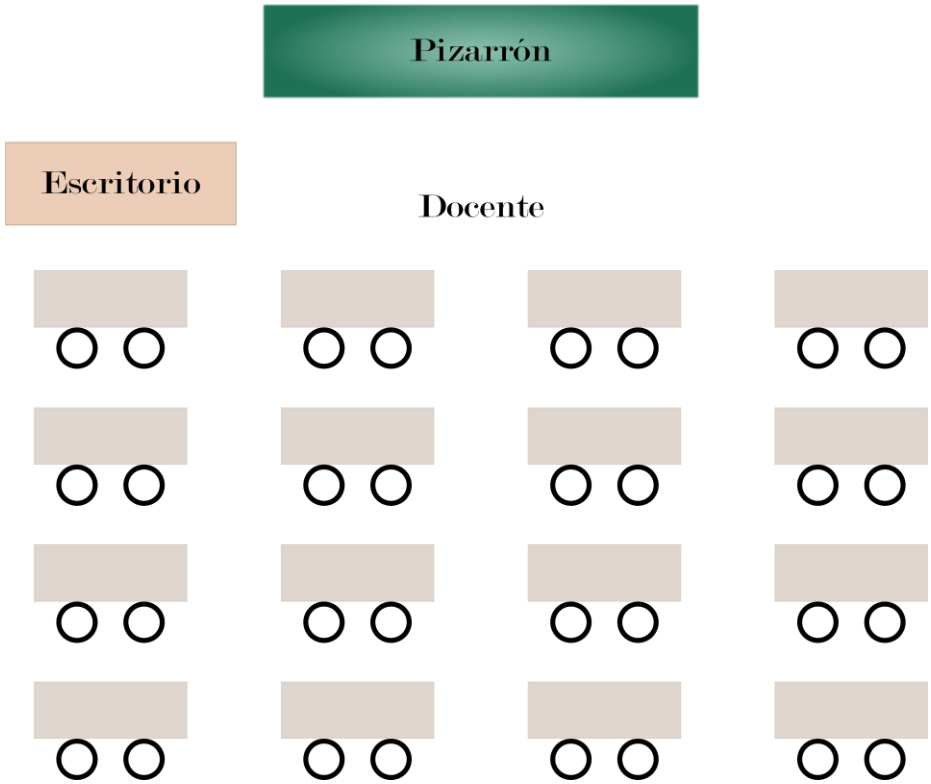


Figura 3.1: Esquema de bancos alineados

del orden tradicional.

Primera variedad: desplazamiento del escritorio. Los alumnos están sentados en hileras mirando al frente en donde se encuentra el pizarrón. El docente y el escritorio se han desplazado hacia el fondo o un lateral. Pierde la ventaja de mirar a los ojos de los alumnos mientras habla. Utiliza la forma tradicional pero no asume colocarse en el frente.

Segunda variedad: autonomías de los alumnos. En el caso anterior el docente rompió el esquema del agrupamiento en bancos alineados, en este caso son los alumnos que se corren de lugar de acuerdo con sus preferencias. La forma alineada

se modifica, algunos eligen sentarse juntos, otros se apartan. El conjunto puede alargarse o ensancharse en relación con la superficie del aula y el interés de los alumnos. Algunos alumnos se empeñan en aislarse, otros forman pareja o tríos y se resisten a seguir el ritmo de la clase. La dispersión produce la necesidad de alzar la voz y realizar acciones para integrar a los alumnos satélites. En forma inesperada (o esperada)

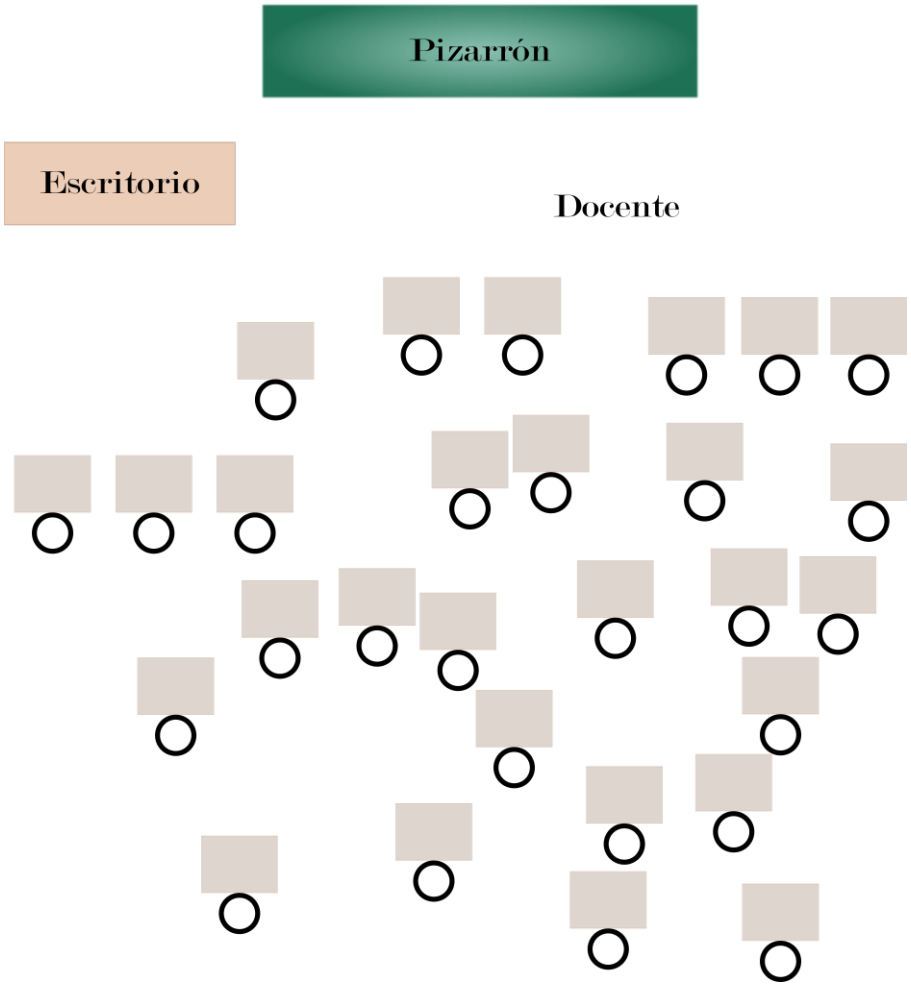


Figura 3.2: Autonomía de los alumnos

la avanzada pedagógica de principios de siglo se sacó sin rodeos el yugo de la forma única de agrupamiento y aparecieron variaciones entre las cuales predominaron los bancos juntos que posibilitó el trabajo en pequeños grupos.

3.3. Bancos juntos

Los alumnos se sientan alrededor de varias mesitas, o de dos mesas juntas o una mesa grande. El número de alumnos oscila entre 3 y 6 pero pueden ser 2 o más de 6. Esta forma permite mayor participación e integración de los alumnos. Sirve para realizar experiencias en ciencias naturales y sociales, resolver problemas, confrontar opiniones, tomar decisiones, preparar materiales, elaborar conclusiones. El lugar del docente deja de tener importancia, ahora el centro es el trabajo que tiene entre manos el grupo. Esta disposición es habitual en la mayoría de las aulas, en otras se organiza cuando tienen que trabajar en grupos, especialmente en ciencias sociales. Algunos docentes la prefieren porque encuentran que los alumnos aprenden a colaborar, se prestan los útiles, se consultan e intercambian opiniones. "Parece una idea excelente" sentenció una supervisora escolar y lo estableció obligatoriamente en las escuelas primarias de su distrito, como forma habitual y predominante. Establecido el mito de la pasividad del agrupamiento en hileras se abrió simultáneamente el mito de la actividad de los pequeños grupos. Es un mito la panacea de la actividad grupal. En primer lugar las mesitas siempre juntas llevan a que realicen tareas grupales y tareas individuales. Algunos docentes indican todas las actividades en forma individual pero realizada alrededor de mesas juntas. ¿Cuál es la ventaja de realizar actividades individuales como si fueran grupales? Creemos que no es conveniente, que confunde a los alumnos, no los ayuda a diferenciar entre actividad individual y actividad grupal. En segundo lugar cuando el docente explica, aclara un trabajo o da una consigna, se produce una impracticable comunicación con algunos alumnos debido a que están sentados de espaldas al frente o bien de costado. Supongamos un aula con 25 alumnos sentados de esta forma: El círculo ○ significa que desde donde está sentado puede mirar fácilmente al docente. El cuadrado □ indica a un alumno que tiene dificultad para mirar al docente.

60 % pueden mirar al docente. Son 15 alumnos

40 % no pueden mirar al docente. Son 10 alumnos

7 alumnos están sentados de frente al docente.

8 están sentados lateralmente pero pueden mirarlo.

8 están sentados lateralmente pero no pueden mirarlo fácilmente.

2 están sentados de espalda.

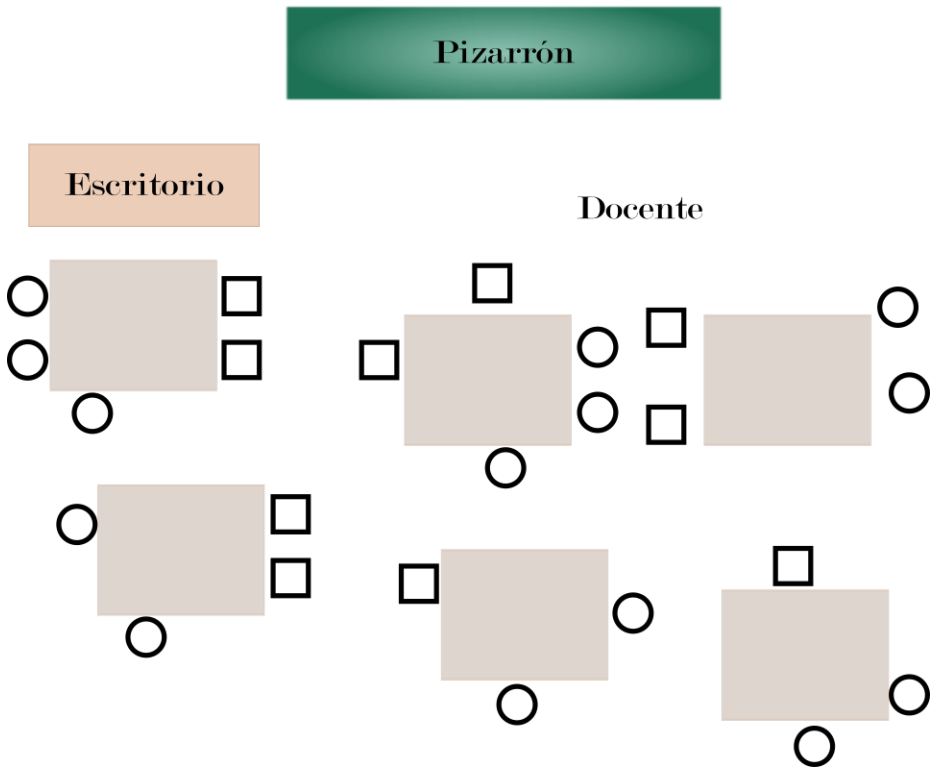


Figura 3.3: Esquema de bancos juntos

Esta disposición sirve para la interacción alumno-alumno pero no para la interacción docente-alumno. En este ejemplo sólo el 60 % de los alumnos puede mirar a los ojos del docente sin esfuerzo. Una indicación o explicación del docente sin poder ver la cara de algunos alumnos rompe las reglas de una buena comunicación. Y esta decisión – porque siempre hay una decisión- se vuelve en contra del rendimiento de los alumnos. No termina aquí el problema. Para algunos alumnos es un tormento diario copiar del pizarrón. Giran la cabeza y tuercen el tronco, leen varias palabras y vuelen a girar la cabeza y torcer el tronco en sentido inverso, escriben y así frase por frase o palabra por palabra repiten estos movimientos de rotación y torsión. ¡Qué lejos se encuentran las indicaciones del maestro de hace varias décadas de escribir con la columna vertical derecha!

Otros agravantes son las sillitas con respaldo bajo, deficientes, a veces rotas y que tienen que estar sentados en estas condiciones durante varias horas por día. Sería

muy conveniente contar con un diagnóstico realizado por médicos traumatólogos y las consecuencias de todos estos factores enunciados

Ahora atando estos cabos:

- Dificultad del docente para mirar a los alumnos y viceversa.
- Dificultad de los alumnos para escribir mirando al pizarrón.
- Asientos incómodos o en mal estado.
- Facilidad para mirar e interactuar con los compañeros del grupo.
- Dificultad para mirar e interactuar con los compañeros de otros grupos.

Es fácil sostener que forman un conjunto perturbador para desarrollar el pensamiento. Por eso sostenemos que es un mito que el agrupamiento en pequeños grupos produce siempre mayor actividad entre los alumnos, en cambio si la tarea exige interacción entre ellos, con este agrupamiento se puede arribar a logros y actividades entusiastas.

3.4. Forma circular

Se llama forma circular aunque en la muchos agrupamientos se parece más a un semicírculo o a una U. Generalmente se disponen los bancos a lo largo de tres paredes del aula y queda el frente libre en donde se ubica el docente. El inconveniente mayor es la distribución del espacio en el aula, pues queda libre una gran superficie que no se utiliza y provoca que muchas veces no se puedan ubicar en semicírculo cuando son más de 30 alumnos. Este agrupamiento es muy útil para estimular la conversación en común y el debate debido a que se ve facilitada la comunicación visual y auditiva. Sin embargo cuando se forma una U en ángulo recto es probable que algunos alumnos no puedan verse por lo que es necesario ir acomodando los bancos hasta lograr que todos vean a todos. La forma circular consiste en sentarse en círculo sin dejar espacios vacíos. Es común que se dejen varios lugares sin ocupar, los cercanos al asiento del docente. Los alumnos le dejan reservado un lugar del lado del frente y termina siendo casi un semicírculo. Para que esto no ocurra conviene que

el docente se siente en otro lugar, que no sea cerca del frente y si está ocupado, solicite cambiar de asiento con un alumno y luego pedir que cierren el círculo. Esta forma sirve para los diálogos, las opiniones, el enfrentamiento cara a cara, la dramatización. Si se quiere mayor intimidad o facilitar el desbloqueo en una dramatización, puede suprimirse rápidamente las mesitas que forman un dique entre el asiento y el lugar en común, levantándose cada alumno y colocando la silla por delante de la misma. Quedan entonces todos sentados, mirando al centro, sin nada que se interponga. Esta forma es más expuesta ya que no se cuenta con la protección de las mesitas. Es conveniente realizarla, para la asamblea del curso, debates, conflictos personales. Ver el gráfico con un total de 25 alumnos. Hay otra forma "de necesidad y urgencia" que

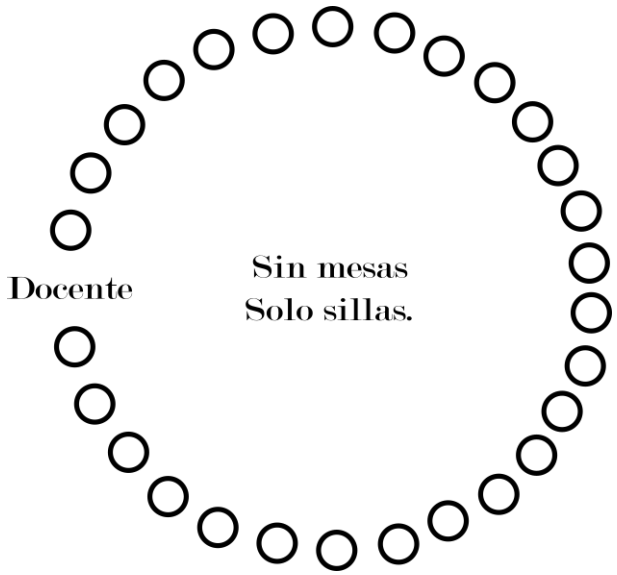


Figura 3.4: Esquema de forma circular

consiste en un círculo *sin mesitas ni sillas*, o sea ¡parados! Pueden darse que están agrupados y faltan 5 ó 10 minutos para terminar la hora de clase. No hay tiempo para deshacer los grupos y formar un círculo grande. A veces las mesas están ocupadas con maquetas que no conviene deshacer o mapas con representaciones variadas. En estas situaciones no conviene desarmar los grupos porque no hay tiempo o porque van a volver a trabajar. Se hace una puesta en común, de pie, durante breves minutos en el frente o en un lugar posible dentro o cerca del aula. Esta forma es rápida y tiene también su propio encanto estar reunidos parados en un sector libre.

En la forma circular, tanto en círculo cerrado o semicircular, se debe evitar que algunos alumnos ocupen lugares en segunda fila o parcialmente ocultos. No conviene comenzar la actividad - ¡atención ahí aparece una toma de decisión del docente!- no apurarse, no protegerse en el contenido conceptual, lograr las acomodaciones necesarias para que todos estén en una única fila y que todos puedan verse. Probablemente al principio, cuando terminaron de trabajar en grupo puede pasar esta situación: Docente: - Terminen los grupos. Ahora se ubican en círculo. Alumnos: Algunos demuestran haber escuchado y realizan movimientos corporales y de sillas para formar la ronda. Otros no se mueven. No se nota la forma de círculo.
Docente: El grupo Nº 4 deje de trabajar ahora y se incluyen en la ronda. Ustedes (a otros alumnos) abran más el círculo.
Alumnos: Se van moviendo casi todos, formando algo parecido a un círculo. La mayoría está frente al centro pero hay algunos de costado y hasta de espaldas.
Docente: Obsérvense, miren como están sentados, todavía no es un círculo. Quiero que todos se puedan ver.
Alumnos: Se siguen acomodando, se mueven los que estaban semiescondidos o integrando todavía los grupos pequeños.
Docente: Ahora está mucho mejor. Ya se parece a un círculo.

Luego de paciencia y práctica, los alumnos solos se distribuyen en las distintas variantes de agrupamiento.

3.5. Mesas largas

Los alumnos se sientan alrededor de una mesa larga formada por varias mesas juntas, de tal manera que en el aula queda un pasillo central y dos largas mesas, con un total de 34 alumnos. Entre los participantes de cada mesa se promueve una conversación espontánea; cada uno puede hablar fácilmente con varios compañeros y como esta disposición es trabajosa de modificar por la dificultad del desplazamiento, permanece durante todo el año para felicidad de los alumnos, quienes son los que la prefieren. Cada larga mesa forma su propia unidad y en el aula se forman dos bloques no sólo materiales sino también comunicacionales. Los alumnos de las filas 2 y 3 permanecen de espaldas siempre. Otro problema y no menor, es la ubicación del

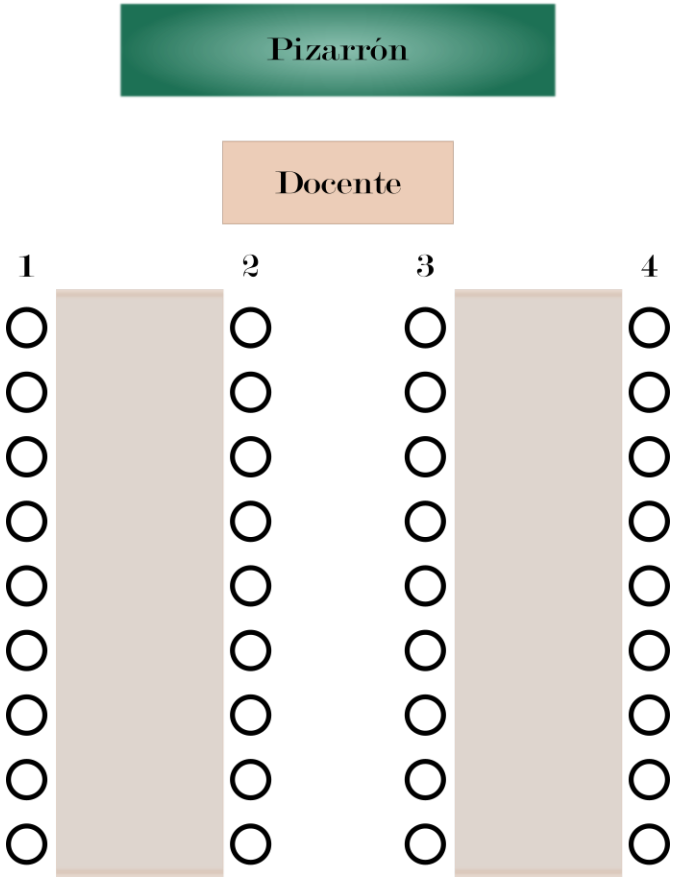


Figura 3.5: Esquema de forma circular

docente. Si se coloca al frente, en el centro, encuentra que los alumnos más cercanos están de costado y que no lo pueden mirar. A veces se coloca al frente de una larga mesa, la que tiene alumnos más participativos y la otra mesa, sin darse cuenta, cada vez participan menos.

Consultados algunos docentes acerca de la decisión de establecer esa forma de agrupamiento, la fundamentan por el poco espacio del aula y el número excesivo de alumnos, entre 30 y 40. Es cierto que esta forma ahorra espacio, pero a costa de distorsionar la dinámica grupal. Si usted es profesor y encuentra esta forma al comenzar su horario, el momento para cambiarla es antes de iniciar su clase, porque luego se hace muy difícil. Esta no es la disposición "natural" del curso, a pesar de que muchos alumnos la prefieren y algunos profesores ignoran la formación de bloques cerrados. Al cambiarla notará como mejora la atención de los alumnos.

3.6. Hileras enfrentadas

Una modificación de la forma anterior que permite ocupar el mismo espacio y se evita el murmullo y la dispersión, es ubicar el pasillo como centro de la clase, separando las largas mesas en mesitas individuales o de a dos. Todos miran al pasillo central. Hemos llamado a este agrupamiento *hileras enfrentadas* y ocupa el mismo o casi el mismo espacio que el agrupamiento anterior. En el gráfico se representan 40 alumnos.

3.7. Mesas largas

Los alumnos se sientan alrededor de una mesa larga formada por varias mesas juntas, de tal manera que en el aula queda un pasillo central y dos largas mesas, con un total de 34 alumnos. Los dos grandes grupos cerrados se transformaron en

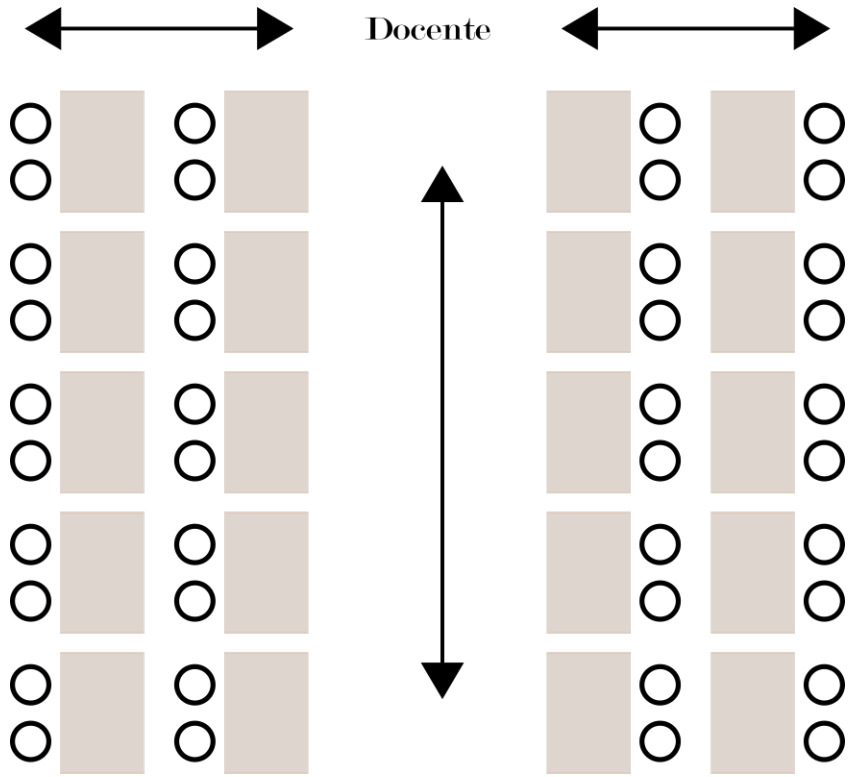


Figura 3.6: Esquema de hileras enfrentadas.

hileras enfrentadas. Cada fila con 25 % de los alumnos, se conecta de frente con otras dos, o sea el 50 %. Este agrupamiento es útil para realizar un debate o una discusión en común si la cantidad de alumnos no permite la formación de un círculo. Con 40 alumnos, si el aula tiene una superficie mediana, se puede debatir agrupándose en hileras enfrentadas. No llega al rendimiento del círculo pero supera a los pequeños grupos, a los bancos alineados y de lejos a las largas mesas. El docente se ubica en el pasillo central y puede caminar cómodamente hasta el fondo, siempre conectado visualmente con todos los alumnos.

3.8. Resistencias

Volvemos a la definición inicial, el agrupamiento está en función de la actividad. Históricamente se pasó de los bancos alineados a los bancos juntos. El cambio no fue silencioso, todas las ventajas estaban ahora de un solo lado, se criticaba una forma estática y se adoptó otra, que se convirtió también en estática. Nuestra propuesta es la diversidad de formas en una clase. Se comienza explicando la tarea en bancos alineados, luego trabajan en grupos y al final arman un círculo para exponer las ideas y realizar preguntas: todo en 80 minutos. La consigna de formar grupos se dice luego de la introducción. Al momento de escuchar "formen los grupos" los alumnos inician una briosa actividad, como cuando se va al frente de batalla. Sobran las palabras, es el momento de la acción. Sin embargo, la inversa es costosa, cuando los docentes decimos "desarmen los grupos y formen un círculo" aparecen resistencias de los alumnos. Pero... ¿es necesario cambiar de agrupamiento? ¿No basta la acomodación que realizan los alumnos girando la cabeza y el tronco o moviendo un poco la silla de lugar? Los alumnos han tratado un tema y los docentes queremos comprobar qué se asimiló, qué se omitió y qué se deformó. La gran omisión de los docentes es que no tenemos en cuenta o por lo menos no es prioridad uno, los procedimientos intelectuales, o sea incentivar el desarrollo del mecanismo mental. Y esto se logra con la reflexión de toda la clase, con introducir ideas opuestas, al confrontar, al analizar y comparar. En la clase hay momentos de trabajo grupal, momentos de explicación, de copia y rutina y éste es el momento de la reflexión, en donde la audición y la percepción visual del docente se potencian al máximo para estar atento a todo lo

que se dice y se hace en función de alimentar los esquemas de conocimiento de los alumnos para que puedan coordinarlos, diferenciarlos y organizarlos. Reflexionar con los alumnos: ni los medios de comunicación, ni las computadoras lo pueden hacer. Para pensar es necesario ver a otro ser humano pensando y ese modelo lo da el educador quien además enseña a pensar. Reflexionar delante de los alumnos es educativo y los contenidos conceptuales además de servir como riqueza cultural, son imprescindibles como alimento para desarrollar los mecanismos intelectuales. Se necesita preparar el campo, sacar las malezas, roturarlo; por eso es necesario cambiar de agrupamiento. El pequeño grupo es cerrado, la clase en común es abierta, todos pueden hablar, contrastar, no hay secretarios, no hay alumnos ocultos. En cambio si siguen en pequeños grupos suele suceder que algunos grupos comienzan a exponer y otros todavía no terminaron su trabajo y siguen con su tema. Mientras un grupo expone, otro repasa lo que tiene que decir o bien es frecuente que otros grupos conversen. Si se forma un círculo automáticamente todos dejan de trabajar, puede haber algún alumno que converse con sus compañeros, pero la formación en círculo inhibe la conversación que no se refiere al tema. Se crea un clima de escucha y atención y es más fácil la participación de todos. Posiblemente el momento de más trabajo, durante el día de clase, es cuando los docentes coordinamos a los grupos para sacar conclusiones. Es frustrante que no se pueda realizar por fallas en el agrupamiento o porque estamos centrados en el tema y no nos ocupemos del "mecanismo mental". (1)

¿A qué se debe que muchos docentes no cambian de agrupamiento? Las razones que manifiestan se refieren a la pérdida de tiempo y al desorden que se produce. Más que argumentos deben ser vistos como resistencias del docente. Objetivamente son pocos los minutos –que no se pierden, sino que se utilizan- para armar el círculo y el "desorden" no es más que mover sillas.

Reproducimos un párrafo algo extenso de Aebli (1) a propósito de las clases demostrativas y la colocación de los alumnos:

Nosotros seguimos la siguiente regla: Sitúate tú mismo y sitúa a tus alumnos de modo tal que vean bien la demostración y que tú le veas bien llevarla a cabo. El profesor principiante debe asimilar especialmente bien esta regla. En su lucha

cotidiana y absorbido por la tarea, olvida fácilmente lo relativo a la organización externa. Con frecuencia duda también si debe invertir tiempo en algo que le parece tan secundario como la colocación adecuada de los alumnos. Por último, se siente cohibido ante los alumnos mayores como para pedirles algo, por ejemplo: "¿Quieres adelantarte un poco?" Sin embargo un profesor tiene que aprender a tratar con las personas. Si da órdenes en tono amistoso, pero decidido, los alumnos le obedecerán de modo natural y lógico y al fin de cuentas todo el mundo le agradecerá haber visto lo que había que ver.

Pero no solo esos docentes tienen resistencias. Algunos alumnos muestran con sus palabras, gestos o acciones, su incomodidad porque dejan la protección del pequeño grupo, para pasar a exponerse en una ronda participativa del conjunto de la clase: *"¿para qué?" "igual nos escuchamos" "estamos bien así" "se nos va el tiempo" "es mucho lío" "¿hay que guardar todo?"*.

Si a pesar de todo decide enfrentarse a la cruda realidad ¡Plam! ¡Plum! ¡Plim!... desarmará los pequeños grupos y disfrutará de un intercambio inteligente entre sus alumno. Tal vez necesite algunos ajustes sobre la marcha, pero pronto notará que aumenta la participación y la atención de todos (o casi todos).

Referencias

1. PIAGET, Jean. *El Mecanismo del Desarrollo Mental*, Madrid, Editora Nacional, 1979.

2. AEBLI, Hans. *Doce Formas de Enseñar*, Madrid, Nancea,1988, pág. 259.

Capítulo 4

La discusión en común

Estamos en la parte de la clase en que los alumnos han terminado de elaborar la respuesta al problema. En este momento el docente tiene que tomar una decisión y comunicarla: formar un círculo. Como se detalló en el Capítulo 3, esta actividad puede generar resistencias sobre todo con los grupos que no terminaron. El docente por un lado, necesita seguir adelante con el problema, ya que casi todos los grupos terminaron y por el otro lado, quiere que los que faltan terminar, completen su tarea, pero a veces la espera se prolonga. Cuando el 80 % de los alumnos terminan es aconsejable avisar a los restantes que vayan cerrando, que tienen unos minutos más. No conviene esperar a que terminen todos si esto significa esperar 20 minutos más a un grupo, se corre el riesgo de desmotivar a los restantes. Ya tenemos a nuestros alumnos sentados, listos para escuchar y exponer; es el momento más interesante de la clase y el más difícil de coordinar. Por parte del docente, el desafío consiste en lograr un intercambio de ideas que esclarezca conceptos y que participen la mayor cantidad de alumnos en un ambiente de atención. De lo que se trata es que el docente asuma el rol activo de coordinador, evitando que la clase marche sin rumbo o bien que en vez de coordinar se ponga a enseñar y peor aun, a disertar. No es el momento de explicar, sino de escuchar y encauzarlos hacia la solución del problema.

4.1. Técnicas para dinamizar la discusión

La discusión en común puede llegar a ser uno de los momentos más chispeante de la clase y el docente que lo logra es porque activa a los alumnos. Un observador poco experimentado, no registra las técnicas constructivas del docente, aunque tenga la sensación de una "clase linda". Se recomiendan algunas que son necesarias ejercitarlas para que se enlacen con naturalidad.

¿Quién comienza? Para comenzar la discusión hay que afrontar dos pasos que a veces son obstáculos: qué grupo comienza y qué miembro del grupo. La elección del grupo es más accesible si están informados previamente que cualquier grupo puede iniciar, y que se realizará un sorteo cuando estén reunidos en círculo. El docente ya tiene preparados los números de 1 hasta la cantidad de grupos que se formaron en la clase y saca uno al azar. La ventaja de esta técnica es doble, ya que se comienza sin los titubeos habituales y además evita las intervenciones frecuentes del grupo más participativo. La desventaja se produce cuando hay un grupo interesado en intervenir y que no sale en los sucesivos sorteos. En este caso, si el docente calcula que va a faltar tiempo para que todos expongan, puede introducir la variable *sorteo y licitación*. El primer grupo es sorteado, el segundo, por licitación, consiste en aceptar el ofrecimiento de un grupo a exponer, el tercero por sorteo y así sucesivamente. De este modo se produce un equilibrio entre el azar que puede tocar a grupos que no se animan y los que "roban cámara".

Más arduo es resolver que miembro del grupo comienza. Si se aplica el mismo mecanismo de azar se personaliza (antes no) y puede suceder que le toque a un alumno que tenga rechazo o grandes dificultades para hablar. Lo opuesto es nombrar secretario, de esta manera uno solo es el que interviene, casi siempre el más participativo. Las dos situaciones son inconvenientes. La primera porque puede generar tensiones, la segunda porque estabiliza el rol de "brillante" del secretario y el resto queda marginado.

Mejora la dinámica de la clase cuando los muy participativos, participan un poco menos para dar paso a que los poco participativos, participen un poco más. Conviene disponer que cualquier miembro del grupo pueda exponer y que todos tengan derecho a hacerlo. Cada grupo elegirá la forma de hacerlo. El docente aclarará, que, si lo cree

conveniente, sorteará a un miembro del grupo, especialmente para complementar la exposición que realizó el que la inició. De esta forma genera una participación nueva y la tensión es mucho menor si se tiene que agregar o complementar un concepto que armar una primera exposición. El clima de avenencia de la clase y el apoyo a los que tienen resistencias a intervenir, son factores que van aumentando el porcentaje de participación de los alumnos. Sintetizando, se tienen ya preparados los números para el sorteo y se informa a los alumnos que:

- El grupo que comienza la exposición será elegido por sorteo. El segundo grupo será elegido entre los que quieran hacerlo y así sucesivamente.
- b) Cada grupo elegirá la forma en que quiera exponer. El criterio general es que no haya secretario, sino que todos tienen derecho a intervenir. En caso de creerlo necesario el docente sorteará a un alumno para que continúe la intervención del elegido por el grupo. También cuando el grupo no decidió la forma de exponer.

Estas consideraciones se basan en experiencias realizadas, pero no se me escapa que diariamente miles de grupos de distintas edades, comunidades y regiones se organizan y funcionan en el sistema educativo, por lo que estas reflexiones son un marco, que necesitan ser acomodadas a cada situación.

El segmento en lugar del triángulo Los alumnos están formados en círculo y el docente coordina. Supongamos que un alumno afirma, dirigiendo su mirada al docente, que los pinos son los mejores árboles para parar el viento en la Patagonia. Le contesta otro alumno, mirando también al docente "Profe, el dice que el pino es mejor, pero yo creo que es el álamo". En un debate o discusión es común que el alumno se dirija al docente para contestar a otro alumno, produciéndose una comunicación triangular: Mejora la comunicación si el alumno A mira al alumno B y se dirige a él directamente. En vez de tercera persona, ahora tiene que utilizar la segunda: "él dijo" se sustituye por "vos decís" y esto invita a continuar el diálogo entre los alumnos, mientras que si se dirige al docente, invita a éste a intervenir. Conviene aclarar antes de empezar a debatir y cada vez que en el debate un alumno contesta a otro, dirigiéndose al docente, éste puede decir: "La idea es que se comu-

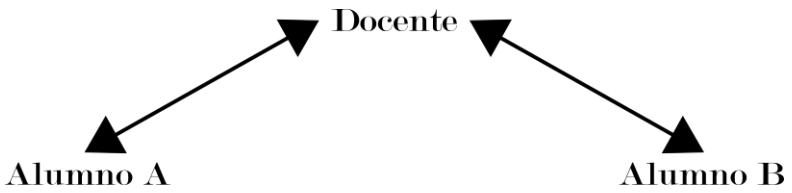


Figura 4.1: Comunicación triangular

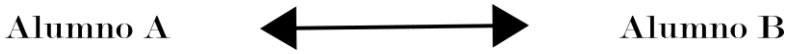


Figura 4.2: Comunicación lineal

niquen directamente, no me miren a mí cuando opinen de un compañero, se lo dicen directamente a él. Utilicen la segunda persona y no la tercera".

Votación Una votación cierra una etapa, como un acto eleccionario y pasa a la definición para elegir a los candidatos. En la escuela, con los alumnos, proponemos una votación, pero en vez de cerrar para abril un proceso: puede ocurrir en algunas discusiones, en donde el docente estará muy alerta para proponer repentinamente una votación. Cuando aparecen ideas opuestas y se concentra la discusión entre pocos alumnos, el docente propone una votación para tener la opinión de todos. Un sector de alumnos generalmente no interviene y se busca incorporarlos. También se logra tener la opinión de todo el curso y a veces el resultado es sorprendente.

La técnica consiste en parar momentáneamente el debate y decidir una votación, enunciando las ideas opuestas que aparecieron. Se vota a favor de una o de otra y se incluye al voto indeciso o que no sabe. No se aceptan argumentos en el momento de la votación debido a que se abre nuevamente el debate y así se pierde el sentido de flash o instantánea que tiene esta actividad.

Se comienza por un extremo del círculo o semicírculo y se sigue el orden de estar sentados. El docente está alerta de que no se interrumpa la votación con argumentos. Un alumno en el pizarrón anota los votos emitidos oralmente. Una vez que se tiene el resultado, se abre nuevamente el debate pero ya se sabe lo que piensan todos, hay un nuevo clima y se animan a participar más. Esta técnica no tiene un momento determinado de la clase para realizarla, depende de las ideas que se van generando y de la intuición del docente de ver la oportunidad. Su ventaja inmediata es aclarar

el tema y la mediata, incluir al sector no interviniente de los alumnos, tenerlos en cuenta en la dinámica de la participación.

Los pares opuestos En un debate se escuchan ideas opuestas entre muchas opiniones que van y vienen. Una posibilidad es realizar una votación como se detalló en el punto 3). Otra forma es ponerlo a consideración de todos los alumnos, para organizar e impulsar el debate. "unos dicen esto... otros tienen esta idea... ¿los demás qué opinan? De esta manera se evita que se pierda ese par opuesto que dinamiza la discusión.

Respuestas erróneas Las respuestas equivocadas de los niños siempre han existido y existirán. Lo que cambió a través de estos últimos 100 años es la reacción de los educadores ante esas respuestas, debido a la adscripción a teorías que se sucedieron oponiéndose unas a otras. La *Enseñanza tradicional* es un concepto ambiguo que fue impuesto por la *Escuela Nueva* a la pedagogía anterior. El objetivo era desprestigiarla con un nombre que la tiñera de antigua. Lo cierto es que ningún pedagogo del siglo XIX y principios del XX calificó de tradicional a su obra. En la Argentina dominaba el quehacer pedagógico el Positivismo que en la línea didáctica se conoció con el nombre de *Enseñanza Intuitiva* basada en la intuición "percepción clara y distinta de un objeto por medio de los sentidos" (1). Se basaba en una percepción clara, que luego se va a imprimir en los sentidos y la representación de la percepción da por resultado la imagen mental. Cuando la imagen en lugar de representar un solo objeto representa a una clase de objetos se llega al concepto. El recorrido, entonces es percepción – intuición – imagen mental – concepto.

Ahora bien, la percepción puede ser auditiva o visual pero también cutánea, gustativa y olfativa. En el caso que nos ocupa, - la discusión en común – las respuestas de los alumnos, para los otros alumnos consistirán en percepciones auditivas. El docente basado en la Enseñanza Intuitiva tenía (o tiene, todavía persiste esta teoría) mucho cuidado para que no se fijen las respuestas erróneas, a través de percepciones auditivas. Por ello es por lo que evaluaba de inmediato todas las respuestas: "correcto" "eso no es así" "está muy bien" "no..." para que se imprima la respuesta correcta y se rechace la errónea. Esto no significa que en todos los casos los docentes conocían la teoría. Bastaba saber que el error hay que desecharlo de inmediato porque puede

quedar fijado. Esta escuela pedagógica valoraba negativamente el error.

La Escuela Nueva, entre otras innovaciones, hace énfasis en la libertad y en el respeto a la espontaneidad de los alumnos. La idea es afirmar al alumno y en general hay un rechazo a desaprobar. Mientras la Enseñanza Intuitiva hizo énfasis en la corrección del error, la Escuela Nueva acentuó la libertad de expresión. La idea es halagar a los alumnos y evitar desaprobar un enunciado, un dibujo o una cuenta. De esta forma, el docente que ha adoptado o está influido por esta teoría, cuando escucha una respuesta correcta, la evalúa calurosamente "está muy bien" y a la inversa, cuando es equivocada, prefiere negarla o atenuar la calificación negativa.

El constructivismo también tuvo su arraigo en la escuela en las décadas del 80 y 90, en la universidad se inicia en la década del 60. Distingue entre error común o de información y error constructivo. Los errores constructivos son pasos naturales para el conocimiento. Piaget considera estas respuestas necesarias, aunque sean incompletas, son pasos intermedios que pueden durar más de un año para pasar a un nivel superior del conocimiento. Se pasa por tres etapas. En una primera etapa el sujeto no se da cuenta del error, está convencido. En la etapa segunda, el sujeto empieza a dudar, ya no está tan seguro, entra en contradicción, pero no sabe como superarla. En la etapa 3, el sujeto supera la contradicción y por lo tanto ya no cae en el error.

El docente constructivista no se apura por señalar el error, da tiempo para reflexionar, siempre que sea un error constructivo: escucha todas las opiniones y es renuente a explicitar el resultado o respuesta correcta. Más bien acepta todas las respuestas diciendo "es una posibilidad" y las sondea tanto las correctas como las erróneas "¿cómo llegaron a esa idea?" Un error constructivo tiene que ver con la formación de una operación, por ejemplo, conservación de la longitud y un error no constructivo puede ser equivocarse en un dato, por ejemplo, la capital de Venezuela es Bogotá.

En las diferentes perspectivas didácticas hay alguna verdad. "Algunas teorías miran la misma habitación a través de diferentes ventanas, mientras que otras miran a diferentes habitaciones". Ante una respuesta errónea en una discusión en común el docente no tiene tiempo de reflexionar y contesta con su batería de experiencia y saberes. Desde la tradición empirista - Enseñanza Intuitiva- rápidamente la corrige. Desde la Escuela Nueva, la ignora y desde el constructivismo pregunta ¿por qué?

Ahora bien, es más fácil centrarse en los conceptos referidos al tema o contenidos conceptuales puestos en juego que en los procesos internos por lo que pasa el conocimiento de los alumnos y en esto encontramos tres etapas por las que puede pasar un docente: El docente principiante se centra en los contenidos de enseñanza, ocupado en acordarse y no olvidarse de la secuencia de conceptos. Un docente más ducho hace énfasis en el modo de enseñar (didáctica), piensa el resultado que le dará usar el material o cambiar de tono de voz, incorporar ejemplos de la vida cotidiana y de su experiencia, contar anécdotas, hacer pausas, mirar a todos. La tercera y más difícil etapa es arribar al docente cognitivista. Cuando enseña tiene en cuenta los conceptos y el modo de enseñarlos, pero también indaga que estarán pensando los alumnos, como asimilarán lo que él dice y si hay alumnos que generan rechazo o tienen obstáculos en la asimilación. Es el docente que piensa que está pasando por la cabeza de sus alumnos. Viene al caso reproducir una entrevista al psicoanalista Juan Nasio (2): "*El modo de escuchar como psicoanalista es ponerme en el lugar de quien habla o más exactamente en el lugar de sus fantasmas, y desde allí tratar de comprender*". Si reemplazamos psicoanalista y fantasma por educador y conocimientos quedaría: **El modo de escuchar como educador es ponerme en el lugar de quien habla o más exactamente en el lugar de sus conocimientos, y desde allí tratar de comprender"**

Ante una respuesta equivocada o acertada en una discusión en común, proponemos como curso de acción "pasar la pelota": Momento 1) El docente ha hecho una pregunta y recibe una respuesta. Momento 2) El docente, con actitud asumida de dar tiempo (docente con apúrate; inhibirse) abre la respuesta a todo el grupo: "Juan dice que... ¿hay otras opiniones?" No se define sobre la certeza o el error que encierra la respuesta de Juan y los otros. Sobre todo no lo demuestra con gestos, risas, movimiento de cabeza etc. Los docentes principiantes suelen preguntar al resto de los alumnos, cuando escuchan una respuesta errónea "¿Está bien lo que él dijo?" Criticamos esta técnica porque los coloca como jueces y no tiene en cuenta que le pasa al alumno que dijo algo equivocado cuando todos los demás le dicen ¡no! Por eso conviene que los demás también expresen sus ideas y que la confronten pero no en términos de bien o mal. Momento 3ª: Puede suceder que no se escuchan otras opiniones. En este caso insiste, la reformula, busca pares opuestos y si no da resul-

tado aclara él la respuesta en forma general, sin referencia al alumno en particular. Momento 3b: Recibe varias respuestas algunas equivocadas, otras acertadas y otras parciales. Ahora el docente tiene una diversidad de opiniones y hace una síntesis de ellas. Luego pasa a explicar la respuesta correcta. Si la respuesta del primer alumno fue equivocada, con esta técnica ese alumno no sentirá el peso del error, ya que no se personalizó, al contrario se generalizó y ahora se trata el tema y no a la persona. Por otra parte, se abrió a la participación del grupo y al análisis de muchas respuestas que profundizaron el concepto.

Momento 1 El docente ha hecho una pregunta y recibe una respuesta.

Momento 2 El docente, con actitud asumida de dar tiempo (docente con apúrate; inhibirse) abre la respuesta a todo el grupo: "Juan dice que... ¿hay otras opiniones?" No se define sobre la certeza o el error que encierra la respuesta de Juan y los otros. Sobre todo no lo demuestra con gestos, risas, movimiento de cabeza etc. Los docentes principiantes suelen preguntar al resto de los alumnos, cuando escuchan una respuesta errónea "¿Está bien lo que él dijo?" Criticamos esta técnica porque los coloca como jueces y no tiene en cuenta que le pasa al alumno que dijo algo equivocado cuando todos los demás le dicen ¡no! Por eso conviene que los demás también expresen sus ideas y que la confronten pero no en términos de bien o mal.

Momento 3a Puede suceder que no se escuchan otras opiniones. En este caso insiste, la reformula, busca pares opuestos y si no da resultado aclara él la respuesta en forma general, sin referencia al alumno en particular.

Momento 3b Recibe varias respuestas algunas equivocadas, otras acertadas y otras parciales. Ahora el docente tiene una diversidad de opiniones y hace una síntesis de ellas. Luego pasa a explicar la respuesta correcta. Si la respuesta del primer alumno fue equivocada, con esta técnica ese alumno no sentirá el peso del error, ya que no se personalizó, al contrario, se generalizó y ahora se trata el tema y no a la persona. Por otra parte, se abrió a la participación del grupo y al análisis de muchas respuestas que profundizaron el concepto.

Encauzar el tema El sistema cognitivo tiene la capacidad de relacionar esquemas conceptuales llegando tanto a la creación como a la divagación. Son fácilmente observables los grupos que van saltando de rama en rama, de árbol en árbol hasta salir del bosque. El educador como coordinador, estará atento a todo desvío del tema y volverá a llevar las aguas al cauce principal, cuanto antes mejor y con una intervención clara: "necesito que concretes", "te fuiste por las ramas, volvé al tema".

Cuchicheo A veces la discusión en común pasa a ser efervescente y las indicaciones para que hablen uno por vez no dan resultado, "al mal tiempo, buen paraguas" No hay que resistirse a este entusiasmo de muchos por intervenir, pero es necesario cambiar de técnica y de la discusión en común, que habla uno por vez, pasar al cuchicheo. Se para la discusión y se informa que se ha notado que muchos quieren intervenir y que como no se puede, se pasa momentáneamente a otra técnica para que todos puedan hablar. La técnica del cuchicheo no se debe confundir con la de pequeños grupos. El objetivo es que opinen todos en un caso concreto en un tiempo reducido, que puede ser de uno a cinco minutos. Además, no se necesita formar grupos, ya que se juntan de a dos, como están sentados o con el compañero más cerca. El profesor, mientras los alumnos dialogan, numera a los grupos. Luego escribe en el pizarrón todos los números de los grupos, por ejemplo, de 1 a 12. Al dar por finalizado el intercambio, realiza un círculo al azar en uno de la serie de números escrita y ese grupo expone. Luego, también al azar realiza otro círculo o bien pregunta si algún grupo se ofrece a exponer y así hasta que se note que el tema se trató entre todos. De esta forma se canaliza el acaloramiento temático y continúa la discusión en común.

Aporte desapercibido Un alumno brinda con inteligencia un aporte al grupo, el educador observa que nadie repara en ello y pasa como una expresión más en el conjunto. Decide entonces, rápido como el pez que vio el alimento, rescatar la idea brillante y la repite en voz alta para ser escuchada y analizada por todos.

Terminar la oración En la vida cotidiana a veces dejamos una oración incompleta. Esto ocurre también en la discusión en común y suele ser inadvertido por el alumno y por el docente. La oración queda inconclusa debido a que el alumno activó

inconcientemente un mecanismo de represión debido a que tiene miedo de expresar esa idea. El docente que está alerta a esta posibilidad lo estimula de inmediato para que termine y repite la última palabra de esa oración inconclusa. Acontece que en ese momento el alumno se sorprende porque se da cuenta que no terminó la oración (a veces cuesta darse cuenta). No es fácil para el alumno, porque se produce una tensión entre la represión y el cumplimiento del pedido del docente. Puede ganar su "padre crítico interno" y en ese caso será para otra oportunidad o bien se esfuerza, piensa y se expresa. Abrió las puertas y se notó en el grupo: salió su pensamiento reprimido.

Conductas no verbales Mirar a los ojos de todos, hacer un paneo con la mirada cada tanto; cuando un alumno habla evitar mirarlo todo el tiempo, mirarlo y mirar también a los otros para ver la reacción que causa sus palabras. El educador está atento al contenido conceptual y a las conductas no verbales. En una discusión en común no ponga todos los porotos en seguir el razonamiento, reserve parte de su tiempo y energía en los procedimientos, vivencias, actitudes, en síntesis en el funcionamiento de la dinámica. Es difícil mirar a los alumnos que están sentados a los costados, a veces hay que girar el cuello 90º, pero al hacerlo los alumnos se lo agradecerán y los está invitando a ser miembros activos del grupo, además repercute también sobre los otros.

Escucha La voz de los participantes debe ser fácilmente audible y si un alumno habla en voz muy baja no conviene acercarse para escucharlo, mejor aléjese e invítelo a que hable más fuerte. O bien pregunte a los del fondo: ¿Se escucha desde allí? ¿Vos escuchaste? El alumno o el docente que habla en voz muy baja están exigiendo a los demás a un esfuerzo de atención que rápidamente termina en la fatiga.

Participación Simplificando se pueden encontrar tres tipos de participación en una clase:

Participación alta estos alumnos participan en todas o casi todas las clases, en forma rápida y segura.

Participación media Participan cuando lo necesitan. Pueden tener algunas inhibiciones pero igual intervienen.

Participación baja Participan poco o no participan. En la mayoría de los casos se animan a intervenir en los pequeños grupos.

La participación es muy variable entre distintos cursos y aún en el mismo curso, con estos reparos se brindarán porcentajes. Se estima en un 20 % la cantidad de alumnos altamente participativos. Un 40 % los de media y otro 40 % los de baja participación. Si el docente no se propone estimular las intervenciones de los alumnos, es difícil variar estos porcentajes. Trabajando sistemáticamente se puede aumentar la participación media a un 60 %. Es imposible que todo un curso tenga participación alta, lo que se puede hacer es estimular a los de participación baja para que pasen a media y pedir colaboración a los de participación alta para que esperen unos segundos en sus intervenciones (que cuenten hasta 10 después de escuchar una pregunta del docente) para dar posibilidad de intervenir a los alumnos que les cuesta. Es mucho más fácil dialogar con los alumnos brillantes, sin embargo, hay que subir la cuesta e incentivar a unos y frenar a otros.

Los grupos Es común que los grupos se formen y se mantengan con los mismos alumnos durante el año y se encuentran resistencias al momento de cambiar sus integrantes. Grupos constituidos libremente y grupos constituidos por el docente, ya sea al azar o indicando sus integrantes, permiten un equilibrio y por lo tanto, no en todas las clases pero periódicamente es conveniente formar nuevos grupos para una tarea determinada. El modo que menos resistencias ofrece es hacerlo al azar.

Se tienen preparados en cartoncitos tantos números como alumnos hay en el curso y se mezclan en presencia de los alumnos, que están sentados en sus bancos. El docente saca un número, y lo muestra. Indica al primer alumno de la fila que le tocó ese número. Ej. El número 8, no es necesario entregárselo. Señala al segundo alumno y saca otro número, lo muestra, lo dice en voz alta, por ej. El 15 y así sucesivamente. Supongamos que en la clase hay 25 alumnos y quiere formar grupos de a 4. Se forman 6 grupos y uno de ellos tiene 5 miembros.

1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
1	5	9	13	17	21
2	6	10	14	18	22
3	7	11	15	19	23
4	8	12	16	20	24
					25

Este esquema conviene que esté escrito en el pizarrón antes de comenzar el sorteo, así cada alumno ya sabe a que grupo pertenece y con quien estará. Cuando termina el sorteo comienza la reubicación que dura unos breves minutos, pero se organiza señalando los lugares en el aula para cada grupo: "el grupo 1 se ubica adelante contra la pared" y así para cada uno de los grupos.

Reglas Se pide la palabra levantando la mano, pero sin hablar.
Cuando se tiene el uso de la palabra, concretar.
Cuando se tiene el uso de la palabra mirar a todos, no sólo al docente.
Cuando se responde a otro alumno, dirigir la mirada a él.
El docente otorgará el uso de la palabra por orden de pedido, sin excepciones.

4.2. Errores del docente

Uno de los objetivos de la discusión en común es aumentar el nivel de participación de los alumnos. Supongamos que un docente aplica las técnicas de participación, pero trata con ironía o agresivamente a los alumnos. Esto fomenta un bloqueo, en otros un rechazo y produce disminución de las intervenciones. Esta conducta del docente, *son actitudes* negativas. El error es un concepto equivocado, juicio falso o acción desacertada, de buena fe. Los tenemos todos los docentes, hasta al mejor cazador se le escapa la liebre. Se enuncian algunos, incluyendo los comentados en puntos anteriores.

Hablar mucho Ander Egg (3) estima que es un error que el coordinador de un grupo hable más del 15 % del tiempo. En el caso de la discusión en común, las respuestas de los alumnos es lo primero y el docente conviene que se mantenga en segundo plano.

No intervernir El polo opuesto es no intervenir. Esto se ve con frecuencia en los debates por televisión. En algunos programas hay momentos que hablan simultáneamente dos y hasta tres invitados, se escuchan voces encimadas y cada vez más altas, que el espectador no logra distinguir. El conductor se mantiene silencioso y la cámara no lo enfoca. Es probable que al terminar el programa crea que el debate fue un éxito porque logró una discusión acalorada. Tal vez sea así porque ese es su objetivo, en busca de sensaciones fuertes, que se pueda mostrar la bronca y poder realizar catarsis. Privilegian un enfoque emocional para que el televidente se identifique con un participante en la agria discusión. Pero este no es el objetivo de la discusión en común en la escuela. Cuando aparecen las discusiones acaloradas es un error quedarse esperando, es necesario intervenir, regular y encauzar el debate hacia las ideas, evitando el señalamiento personal, las groserías y mucho menos los insultos. (¿Cómo? Cada vez que aparezcan, interrumpir con firmeza, declarando que no se aceptan de ninguna manera insultos o groserías dentro de la escuela).

Mirar Un error frecuente es mirar a los más participativos, tan frecuente como automático. El primer paso es darse cuenta que los miramos porque nos facilitan desarrollar la clase, y luego hacer el esfuerzo de mirar a todos e invitar con la mirada a los alumnos poco participativos.

Quedarse con la primera respuesta correcta Supongamos que el docente hizo una pregunta y un alumno, rápido como el rayo, responde brillantemente. El docente afirma y sigue. Esto tiene una explicación en la teoría empirista que afirma que se imprimen las percepciones y queda grabado y si fue escuchado por el resto de la clase, quedó grabado para todos. De aquí la aprobación del docente y el pasar a otra cuestión. Pero no es así y el docente se queda sin saber qué piensan los demás, que pueden tener una idea errónea o bien ninguna idea.

Apurarse Estar corrido por el timbre, el programa, la merienda, el almuerzo o el ensayo del acto resta tranquilidad y no permiten saborear los pensamientos que surgen como agua de manantial en una superficie árida y pedregosa.

No evaluar Siempre suceden tensiones, reglas que no se cumplen, voces elevadas, interrupciones y otros obstáculos y durante la discusión en común no es el momento de analizar con tranquilidad la marcha del grupo. El error consiste en no destinar un tiempo semanal, con día y hora precisa, para evaluar el proceso de participación y reflexión.

Comenzar la discusión agrupados en pequeños grupos Comenzar la discusión en común sentados alrededor de la mesa grande y en pequeños grupos es sabotear la discusión en común. (Ver capítulo el agrupamiento de alumnos).

Aceptar respuestas a los gritos Se produce una naturalización del grito, cuando las preguntas del docente son respondidas casi siempre, a los gritos. Para el niño significa ser escuchado, sobresalir en la competencia con otros y muchas veces no tiene conciencia de que está gritando. Conviene que el docente se tome un tiempo para observar la contaminación auditiva interna y externa del aula, y también qué le pasa con los gritos, si siente algún malestar, sensación en el estómago, dolor de cabeza, irritación. Luego pasar a sensibilizar a los alumnos, pedirles que se escuchen y que vuelvan a repetir su enunciado, esta vez hablando y no a los gritos.

4.3. La toma de conciencia de los recursos didácticos de los profesores

PARA EL PROFESOR DE NIVEL TERCIARIO O UNIVERSITARIO QUE TIENE ESTUDIANTES DE CARRERAS DOCENTES

Muchos de los recursos didácticos que emplean los profesores no son percibidos por los estudiantes. En este apartado se explicará que significa esta omisión y se intentará transformarla en un conocimiento refrescante. Ej. Si el profesor o la profesora cada tanto hace una pausa breve en su exposición, es probable que muchos estudiantes no la perciban o mejor no la registren como un recurso de los profesores para incentivar las preguntas, dando la oportunidad de hacerlas. No son registradas por los estudiantes, no por distracción sino por no tener el esquema conceptual para asimilarlo. No bastan las percepciones para significar al hecho. Es a la inversa, se necesitan los

esquemas conceptuales para dar significado al hecho. Alcanza con preguntarles a los alumnos como son las clases de sus profesores y se escucharán juicios globales tipo "explica bien", "sus clases son interesantes" pero les cuesta verbalizar los detalles y sobre todo el por qué. Otros ejemplos que pueden pasar desapercibidos por los estudiantes:

- Cuando un estudiante se dirige al profesor en voz baja, éste en vez de acercarse, se aleja unos pasos.
- Cuando un estudiante tiene la palabra y mira solo al profesor, éste lo mira, pero también mira al conjunto de la clase.
- Cuando introduce un concepto nuevo, no comete el error de los algunos científicos que hacen abuso de su léxico disciplinar y también de los practicantes que comienzan presentando la palabra nueva. Si el docente trabaja primero el significado y cuando ya es tiempo se hace amigo de la palabra y la presenta ¿se dio cuenta el estudiante?

Aunque parezca extraño el objetivo de estas líneas no es mostrar los recursos didácticos que utiliza el profesor sino extraer de la trastienda, la toma de conciencia de los estudiantes de esos recursos e instalar la importancia pedagógica de esta toma de conciencia. Esta nueva actuación de los profesores no se realiza con todos los estudiantes, sino solo con aquellos que estudian en institutos del profesorado o en la universidad en las carreras de ciencias de la educación o en las materias pedagógicas de cualquier carrera. Es entrar directamente en la cocina didáctica y como tal merece dedicarle algo de tiempo a este alimento. El desempeño de los profesores comprende en primer lugar el desarrollo de los contenidos programáticos y junto con ello la aplicación de los recursos y procedimientos para enseñar: el qué y el cómo respectivamente. Lo que aquí propongo es añadir un tercer aspecto que es la toma de conciencia por parte de los estudiantes del cómo. Para ello los profesores, luego de aplicar un recurso didáctico que consideran valioso y que intuyeron que pasó inadvertido para la mayoría, lo hacen manifiesto describiendo y explicándolo. Otro ejemplo más detallado: la clase está activa debatiendo la actuación de Rosas en su gobernación. Muchos estudiantes quieren participar y se hace difícil y engorroso esperar el turno. El profesor decide cambiar la técnica y pasa de la discusión en común

al cuchicheo entre dos alumnos. Hasta aquí estamos en el segundo aspecto que se refiere a los recursos y procedimientos didácticos. El tercer aspecto es explicarle a la clase este cambio de técnica debido a que cuando muchos quieren intervenir es necesario canalizar su participación y la técnica de cuchicheo es óptima para eso. El profesor pasó de enseñar el gobierno de Rosas a mostrar a la clase como enseña él. Pero atención, esta interrupción no debe prolongarse, solo se necesitan pocos minutos para comentar el recurso elegido y nuevamente se retoma el tema de la clase. El profesor dedicó una parte del tiempo de su clase porque es muy potente para la formación docente: expone en el mostrador su forma de enseñar para que todos la observen. Sintetizo con eta frase de Piaget: la toma de conciencia va de la periferia al centro, en este caso la periferia es la percepción de los recursos de los profesores. El centro es la conceptualización de esos recursos didácticos. La toma de conciencia no es un alumbramiento, no se resuelve por simple iluminación, sino por construcción de un nuevo concepto. Es la conciencia del fin (centro) y de los resultados (periferia). Se trata de saber cómo logró una profesora una clase armónica y ordenada, es lo que se nota, la periferia. La profesora cumple una función importante si comparte sus recursos con los estudiantes para arribar al centro. Para los profesores resulta laboriosa e inoportuna esta nueva actividad, debido a que están concentrados en el tema de enseñanza y se necesita un plus de dedicación pedagógica para estar atento a los mecanismos de asimilación de los estudiantes de los contenidos de la materia y con más razón de sus propios recursos didácticos.

Referencias

1. BASSI, Angel. *Metodología de la Enseñanza Intuitiva*, Cabaut, 1917.

2. NASSIO, Juan. Entrevista en el diario Clarín, 27 de abril 1994.

3. Ander EGG, Ezequiel. *EntrCómo hacer reuniones eficaces*, Lumen HUmanitas, página 84.

Capítulo 5

Didáctica surtidora de lagunas

Con la colaboración de Horacio Cárdenas

En la clase, cuando pregunta el alumno es porque existe una laguna. Tradicionalmente las preguntas las hace el docente y los libros de didáctica de todo el siglo XX enseñaron como realizarlas, en cambio no hubo tratamiento o al menos no tanto, sobre las preguntas realizadas por los alumnos. Este capítulo tratará este tema. Bassi, hace 100 años, explicaba que las preguntas "están destinadas a marcar rumbos, conduciéndole a que descubra, en la medida de lo posible, la verdad, por sí mismo" (Pedagogía, 105). Ahora bien, girando 180°, ubicándonos del lado del alumno, se trata de generar en él la necesidad de llenar una laguna y que lo exprese en una pregunta. Si la pregunta del docente puede llegar a activar esquemas, la pregunta del alumno es la prueba que hay un esquema activo insatisfecho. La diferencia entre la pregunta del docente y la pregunta del alumno es que la primera puede llegar a activar o no el esquema del alumno, mientras que la segunda siempre muestra un esquema ya activado. Lo difícil es lograr que los alumnos pregunten y hay mucha bibliografía sobre como tiene que preguntar el docente y no como estimular a los alumnos para que pregunten. En un intercambio de ideas por Internet, Horacio Cárdenas, joven maestro de 5° grado de la Escuela N° 15 D.E. 13 de la ciudad de Buenos Aires, egresado de la Escuela Normal N° 4 y otro profesor amigo expusieron sus experiencia y reflexiones que abren camino de investigación sobre qué y cómo

preguntar a los niños. Reproduzco textos espontáneos y profundos, en un soporte poco formal como los correos electrónicos.

De Roberto Gargiulo para Horacio Cárdenas. 22 de agosto de 2011. Volviendo a las lagunas, me queda la laguna de cómo generarlas epistemológicamente. Porque reconocer las preguntas, brindando estímulos positivos, son una parte de la acción docente. La recíproca sería cuando el docente tiene una laguna y hace una reflexión en voz alta con el objetivo de mostrar la reacción ante las lagunas. La idea es enseñar con el ejemplo. Y no creo que esto resulte fácil porque toda laguna es una perturbación y esto significa un estado de desequilibrio que como todo desequilibrio no es placentero. Lo que aporta es la motivación que no es poco. Pero hay algo más que intuyo pero que no tengo claro, ejem. . . , tengo una laguna.¿Qué estrategias intelectuales seguir para estimular la generación de lagunas en los alumnos? A las otras las llamaría estrategias emocionales, tienen que ver con la autoestima, Pero la búsqueda se debe orientar hacia los mecanismos intelectuales de aparición de la laguna. Digamos. . . las preguntas de los libros de actividades o del docente a veces generan lagunas y a veces no. Cuando son abundantes es más difícil que generen lagunas y los alumnos las responde por obligación, formalmente, sin que rellene ningún esquema. Habría que analizar la situación en que el docente pregunta y si se generan lagunas o no y la otra situación que sin preguntar, afirmando, se generen por parte de los alumnos, lagunas. Releeré lo poco que escribió Piaget a ver si agrego algo más. Mientras tanto, a ver que te parece, si observás a tus alumnos cuando hacen preguntas ¿De dónde salieron, si de una pregunta tuya, de una afirmación, de su propia elaboración? Un abrazo. Roberto.

De Horacio Cárdenas para Roberto Gargiulo. 24 de agosto de 2011. ¡Buenísimo!
Me encantó la idea-desafío, porque es una verdadera pregunta. Coincido en que hay estrategias emocionales para estimular las lagunas; esas que no son difíciles de implementar. La clave pasa por las estrategias intelectuales para generarlas. Bien lo planteás cuando señalás que hay situaciones didácticas (a partir de preguntas o a partir de simples afirmaciones) que generan preguntas-lagunas- de los alumnos. El asunto seria dilucidar cuáles son, en qué consisten, como caracterizarlas. Voy a

ponerme atento en las clases y tratar de encontrar esas situaciones. Cuando tenga algo te aviso.

De Roberto Gargiulo para Horacio Cárdenas. 24 de agosto de 2011
DIDÁCTICA DE LA LAGUNA:
Este título es sólo para entendidos, ya que no existe en los libros de didáctica. Por lo que veo hemos creado sendas lagunas en nuestro sistema cognitivo y pujan por llenarse. Te paso lo que pensé esta tarde:

1. Biografía: Partir de una biografía por el poder de atracción que tiene entre los chicos. Félix Luna fue director de una colección llamada Los grandes protagonistas de nuestra historia y son unas 60 biografías bien desarrolladas. Estoy leyendo la del Chacho Peñaloza, por ser poco común en la escuela y sobre todo por su vida de lucha en un medio rural y pobre.

2. Narración: Creo que ayuda mucho presentarla como una narración, adaptada a la edad de los alumnos. La biografía de Peñaloza es intrincada si se detallan los cientos de combates que participó y los lugares en las provincias del Noroeste, incluso Córdoba. Así que es necesario una redacción amena.

3. Escribir en el pizarrón: (he salteado hacia atrás un siglo) palabras sueltas. Ej. Combates, Montonera, Armas, Paisanos, Ranchos, transporte, gobierno, caudillo... (hay que afinar la lista, la idea es no hacer preguntas). Pedirle a los alumnos que escriban las preguntas que se les ocurran sobre una o algunas de esas palabras u otras que surjan de la narración. Si no se les ocurre ninguna, pues ya vendrán en otra oportunidad.

Hasta aquí llegué. Voy a leer más sobre Peñaloza. Sin compromiso y si me sale, escribiré algo. Pero si compartís esta iniciación de la DIDÁCTICA DE LA LAGUNA, pienso que una narración mía sobre el paso de los Andes de San Martín, también cumpliría con este enfoque...
Espero tus reflexiones.

De Horacio Cárdenas para Roberto Gargiulo. 7 de septiembre de 2011.
Antes que nada, perdón por la demora en responder. Además de las ingentes tareas

cotidianas de la escuela, se sumaron las acarreadas por la incorporación de una residente al grado. Es una excelente noticia y mejor oportunidad, pero lleva bastantes esfuerzos de planificación y organización conjunta.

Estuve pensando bastante en la **didáctica surtidora de lagunas**. Anduve atento a las circunstancias que generan preguntas espontáneas de los niños, dudas genuinas que denuncian verdaderas lagunas. Lo cierto es que no encontré todavía un patrón identificable. Pero sí tal vez algunas puntas de ovillo. Hace unos días arrancamos con la Conquista de América y encaré con pequeñas narraciones, relatos más cargados de hechos que de causas. Algunas de las preguntas infantiles salieron a completar esas causas ausentes: "¿Para qué vino Colón? ¿Por qué los europeos querían conquistar el territorio? ¿Por qué Pizarro mandó matar a Atahualpa? ¿Para qué querían la plata y el oro?" Otras preguntas vinieron a bucear los mecanismos de procesos largos y complejos: "¿Cómo hicieron los europeos para vencer a los pueblos de América? ¿Cómo lograron que aprendan el idioma?". Y otras dudas, nacidas de interesantes suposiciones, preguntaban por potencialidades: "¿Qué hubiera pasado en América si no hubiesen venido los europeos?". La cuestión, más allá de su clasificación o sus intrincadas respuestas, es de dónde surgen estas preguntas. O mejor dicho **¿Qué hacemos para que surjan?** Por un lado, se me ocurre que los relatos plagados de **acciones dan lugar a las motivaciones**. Si alguien hace, debe hacerlo por algo. Así, contando lo que pasa, nace la duda de por qué y para qué pasa. Esto lo vemos también cuando comentan los cuentos escritos por ellos. Hacen interesantísimas críticas, pero la mayoría de las veces sentencian al autor porque no explica las razones de los actos, los motivos internos del protagonista que lo obligan a actuar. Es decir, no aceptan que el sujeto haga sin causa o sin finalidad. Por otro lado, he visto que ayuda mucho **pasar las situaciones por el propio cuerpo**. Los invité a imaginarse una comunidad de habitantes americanos mientras yo representaba al conquistador entrante. Les leí el célebre "Requerimiento", los obligué a convertirse en súbditos del Rey y propuse aumentar la extracción de sus metales. La reacción fue instantánea: "¡De ninguna manera!". Entonces les conté que pese a esa oposición muchas veces la victoria quedó en manos del invasor. Eso disparó enseguida la necesidad de saber cómo hicieron para ganar. Lo mismo con el lenguaje. Por último, veo que hay **esquemas de formulación que se repiten**. En las clases

de ciencias naturales el proceso es más sostenido y más claro. Desde principio de año que les ofrezco charlas sobre seres vivos. A mis comentarios le siguen sus preguntas. Obviamente, como era de esperar, las primeras clases del año se parecían bastante a un monólogo. Las dudas de ellos eran escasas y las más de las veces se convertían en anécdotas autorreferenciales. Pero a medida que iban surgiendo preguntas y yo, además de contestarlas, me detenía a señalar su pertinencia e importancia, ellos las iban acumulando como repertorio para las siguientes clases. Es así que si mañana trajeran un conejo a El Museo del Aula -nuestro título para las clases de naturales-, estoy seguro de que se repetirían las clásicas: "¿Tiene parientes? ¿Cuántos años puede vivir? ¿Tiene defensa? ¿En qué lugares vive? ¿Por qué es de ese color? ¿Cómo se reproduce?". Implacables, estos interrogantes forman parte del equipo titular, sea para hablar de animales, sea para conversar sobre las plantas. A veces intuyo que estos "esquemas de formulación" se puede trasladar de área. Me sorprendió en sociales la interesante pregunta contrafáctica: ¿Qué hubiera pasado si no...?". Y entonces vi que ya la habíamos usado bastante como disparador de historias literarias (gracias, Gianni Rodari). Y también vi que la usamos en naturales, para vincular variables: "¿Qué pasaría si la lagartija no fuera de color verde o piedra? Pues que no podría esconderse y se la comerían...".

Bien, eso es lo que se me va ocurriendo por ahora. Dejo mis palabras a merced de tu lectura y me dispongo a escuchar tus impresiones. Y finalmente, si en tus palabras anteriores estaba asomando la posibilidad de acercarte un día a la escuela a deleitarnos con una narración -que puede andar tanto por los tiempos de Cristóbal como los de Don José- nosotros felices y de abrazos abiertos. El aula, las orejas infantiles y el tiempo para escucharte, están.

De Roberto Gargiulo para Horacio Cárdenas. 8 de septiembre de 2011.

DESDE LA TEORÍA

Horacio: Releí el libro La Equilibración de las Estructuras Cognitivas y transcribo partes. La idea es buscar conceptos que puedan ser aplicados al mecanismo que generan las lagunas. Claramente Piaget dice que son necesidades insatisfechas. Estas necesidades se manifiestan por la pregunta frecuenta y esencial que es ¿por qué? o sea la búsqueda de una explicación. Buscando en la evolución ontogenética en los primeros años no hay búsqueda de explicaciones sino de manipulaciones y ver

que pasa. Incluso cuando pregunta por qué a los 4 años aproximadamente no busca explicaciones sino la funcionalidad. Primero la descripción somera, ver que pasa y luego la explicación, porque pasa. Lo mismo sucedió en la Historia. Y actualmente un historiador que sólo describe no es historiador. Se le requiere explicaciones y generalizaciones.

Cuando narrabas o bien acompañabas con dramatizaciones hubo un desarrollo de las descripciones. O sea, las explicaciones no estaban dadas, pero según parece algunos alumnos tenían necesidad de esas explicaciones y la pregunta fue la manifestación de la laguna formada por esa necesidad no satisfecha.

Una línea de investigación es el surgimiento de las explicaciones. ¿Cuándo? y ¿Cómo? Hoy leyendo un suplemento de Página 12 que sale los jueves, cuyo autor es Zaffaroni, sobre lo criminal, hace mención que los crímenes se conocen sólo por los medios y que los medios por basarse en imágenes (visuales y auditivas, pero sobre todo visuales) son concretos y descartan las generalizaciones. La imagen representa al objeto y el objeto es único, concreto. Esta es una disquisición colateral que pretendió conducir a que el predominio del lenguaje basado en acciones o imágenes es pobre y no lleva a explicaciones y generalizaciones. Tal el caso de adolescentes comentando lo que me dijo y lo que le dije. ¿Por qué contestó así? No se pregunta, no es una laguna y están lejos de hacer un análisis que puede hacer un psicólogo. Entonces, en este caso...¿cómo generar una laguna? ¿Cómo hacer para que el discurso no sea sólo descriptivo y profundice los análisis de las intervenciones? Visto así son dos polos de un fenómeno: diálogo reproductivo y análisis de las respuestas a nivel profesional. Pero debe haber pasos intermedios que pueden desarrollarse generando lagunas o lagunitas.

La narración es más que una descripción basada en la imagen. Tiene una secuencia (Zaffaroni dice que las imágenes televisivas saltan unas a otras sin importar la secuencia) tienen además un componente afectivo y generalizaciones. Por lo que decís dio resultado con el plus del componente corporal. Para terminar esta parte no solamente las lagunas buscan explicaciones, a veces es un conocimiento, una información.

PIAGET:
La segunda clase de perturbaciones, fuente de desequilibrios, consiste, por el contra-

rio, en lagunas (Aclaro, la primera son resistencias del objeto, obstáculos para las asimilaciones): Las lagunas dejan las necesidades insatisfechas y se traducen en la alimentación insuficiente del esquema. Una laguna se convierte en una perturbación cuando se trata de la ausencia de un objeto o de unas condiciones de una situación que serían necesarias para realizar una acción. o incluso de la carancia de un conocimiento que sería indispensable para resolver un problema. La laguna en cuanto perturbación es, pues, siempre relativa a un esquema de asimilación YA ACTIVO y el tipo de regulación que le corresponde entraña entonces una retroalimentación positiva, como prolongamiento de la actividad asimililadora de ese esquema. Un sujeto nunca se encuentra perturbado por lo que ignora completamente: en toda la zona límitrofe entre lo asimilado y lo carente de interés, por lo menos actual, intervienen cantidades de conocimientos aproximativos y problemas mal resueltos que incitan continuamente a la búsqueda. Cada nueva construcción, que conlleva coordinaciones inferenciales...intenta compensar no déficits o lagunas cualesquiera, sino la que correspondan a esquemas ya activados y, por lo tanto, a perturbaciones que han constituido hasta ese momento un obstáculo para la solución de tal o cual problema. Hasta aquí textual Piaget.

SINTESIS

El esquema tiene que estar activo. Si se ignora el nombre de la capital de Chubut y el esquema no está activo, no es laguna. Los docentes pueden ayudar a que el esquema se active. Pareciera que la televisión estandar actual no ayuda a activar esquemas por la imagen saltarina. Por tu experiencia narrativa se puede afirmar que es conveniente continuar con la línea de narraciones para asegurarse que generan lagunas. Por último me queda la incognita de cómo generar lagunas en adolescentes que han reducido su vocabulario y su lecturas o en personas que no leen y sólo se basan en informaciones o desinformaciones televisivas. Esto no es anecdótico, sino que lo relaciono con Decroly y Montessori que crearon nuevas didácticas partiendo de dificultades. La idea es si uno trabaja con personas que no se hacen preguntas y logra incentivarlas, entonces el camino está allanado para adaptaras al grupo de alumnos.

Te paso la posta. Mientras tanto voy a ver si encuentro algo en los libros de ciencias de la educación que mantengo en mi biblioteca.

De Roberto Gargiulo a un profesor de Ciencias de la Educación. Septiembre de 2011. ¿Cómo lograr que los alumnos formulen preguntas?

De un profesor de Ciencias de la Educación para Roberto Gargiulo. 9 Septiembre de 2011. Infelizmente como enseña muy bien Bourdieu, la situación comunicativa es una situación de poder y mercado. De poder porque nunca se comunican seres iguales entre sí en algunos ambientes. (el aula es uno de esos ambientes y lo de en algunos es mío porque Bourdieu universaliza la proposición). De mercado porque las personas como saben que están en una situación de juego de poder, comunican solo en la medida que los beneficios superan a los costos. Eso es pesimista, claro está, salvo que se produzca el milagro de la confianza mutua de los alumnos, esto es la expectativa de que el otro procederá favorablemente en la relación y no producirá daño o amenaza grave. Esa seguridad de que si hago o digo algo de buena fe el otro no lo usará en mi contra ni a su favor, ni se burlará ni se lo contará a otros. Cuando se llega a ese milagro el alumno pregunta. Aunque para llegar a ese milagro hay que superar una larga cadena de otras barreras psicológicas, sociales y fundamentalmente pedagógicas ya que, como alguna vez me habrás escuchado, los pedagogos venimos desbarrando hace setenta años.

De Horacio Cárdenas para Roberto Gargiulo. 21 de Septiembre de 2011. Hola Roberto. ¿Cómo estás? Antes que nada, perdón por lo esporádico de las respuestas. Como no sobra el tiempo, siempre espero los huecos mínimamente decentes en la tarea para elaborar una respuesta respetuosa de la interesante reflexión que vamos construyendo. Y gracias, ya que estamos, por estimular el pensamiento.

Coincido con tu compañero "bourdista". El surgimiento de las preguntas precisa del milagro de la confianza. Y para que eso ocurra, las preguntas no deben ser meramente festejadas como pirueta de delfín escolar, sino simplemente ser tratadas como lo que son: como revelación de conocimiento y demanda a la vez de respuesta. Ni mercancía para premiar al curioso, ni burbuja para reírse del distraído. Sí como el ejercicio de un derecho -más válido en la escuela que en ningún otro lado-, y también como fermento de la construcción colectiva de conocimiento.

Volvamos a la cuestión de su génesis epistemológica. Estamos de acuerdo en que las lagunas se producen cuando un esquema de asimilación está activado. Esas la-

gunas serían déficits en la alimentación de ese esquema asimilador. El "llenado" de la laguna (digamos la respuesta a esa pregunta o a esa necesidad insatisfecha -sea una explicación silogística o sea el aporte de un dato concreto-), provoca la alimentación del esquema, su enriquecimiento y la ampliación de su actividad asimiladora. Se produce así una construcción por coordinación enriquecida de esquemas; o sea, en cristiano, un aprendizaje. Podríamos simplificarlo (tal vez demasiado) diciendo que para enseñar hay que **generar lagunas** (y luego rellenarlas) **trabajando sobre esquemas ya activos**. Ahora bien, como planteás vos ¿qué pasa cuando no están activos los esquemas que necesitamos para enseñar? En principio, se me ocurre que no queda otra que activarlos. Si le creemos a Piaget, no hay manera de generar perturbaciones -y por lo tanto reequilibraciones del sistema- cuando los esquemas no existen o están dormidos. O sea, sería como arar en el mar. ¿Y cómo se activan, pues, esos esquemas necesarios? O, mejor, formulado en un caso concreto: ¿cómo se activan los esquemas de asimilación para el estudio de la vida de Belgrano o para el caso de la Conquista de América, si el interlocutor no tiene ni pálida idea del asunto? Por un lado, para descartar todo un universo, convengamos que si no existe la voluntad del sujeto de aprender, de disponerse a una actividad intelectual, no hay nada que hacer. No se pueden meter conocimientos en la cabeza por ósmosis o perforación cutánea. Pero por suerte ése no es el caso de la mayoría de los alumnos, salvo que las neuronas sean muy rebeldes o que el sistema educativo haya hecho ya demasiados estragos. Me animo a postular entonces que la gran tarea de la Didáctica es **encontrar sobre cuáles esquemas ya existentes es posible trabajar** para enseñar un contenido dado. Sabemos que nunca el sujeto está vacío ni es completamente pasivo para mirar el mundo. Todos tienen formas de entender lo que los rodea, poseen maneras de interpretar, de dar sentido a lo que ven y a lo que pasa; es decir, tienen esquemas de asimilación ya construidos. Algunos pueden ser más ricos, otros menos complejos; algunos mejor coordinados, otros más endebles; pero siempre hay ideas y datos sobre algún aspecto del mundo y de la vida. Siempre hay esquemas. Pero nunca están todos, claro. Si queremos enseñar esperando que espontáneamente se produzcan lagunas para luego darles respuesta, no podemos hacerlo sobre los esquemas de asimilación que a nosotros se nos canten. La clave, la difícil clave, es encontrar sobre qué conceptos, informaciones y nociones comparti-

das cabalga un tema y empezar a andar sobre ellas. Veamos. Si empiezo a hablar de Belgrano como heredero del Iluminismo francés, como funcionario de la Corona española, como representante de una burguesía ilustrada jacobina, como economista tributario de la fisiocracia, o como creador de una bandera sin origen y sin destino, entonces es probable que no me apoye en ningún esquema activado (pensando en alumnos de cuarto grado, por supuesto; si en cambio enseñamos a estudiantes de la licenciatura en historia, es esperable que esos esquemas ya estén activaditos y bastante enriquecidos ¿o no?). Si empiezo a hablar de la Conquista de América por las Leyes de Indias, por el sentido ideológico de la evangelización, por las disputas geopolíticas de las potencias europeas, por la cosmovisión mercantil del adelantado, entonces pasará lo mismo. Ahora, yo creo que es posible empezar a pensar sobre Belgrano o sobre la Conquista de América trabajando sobre ideas que todos tienen y que entonces podrán enriquecer, coordinar y dar lugar a otras nuevas. A Belgrano podemos presentarlo como una expresión que responde a injusticias de su época, que si bien hoy no son las mismas, existen resplandores de ellas que permiten interpretarlas. Me refiero a los privilegios de clase, a la servidumbre racial, a los caprichos de una tiranía, a la segregación entre hermanos. Así la vida y la obra del revolucionario cobran sentido. Así sus ideas toman cuerpo. Así surgen las preguntas y las lagunas donde no pueden hablar del todo los hechos. A la Conquista podemos presentarla como una cruzada movida por la ambición, por un ansia persistente de acumular riquezas -en forma de metales, tierras o seres humanos-, para lo cual fue necesario construir un sistema de dominación aún vigente -en el plano de las ideas, de una organización económica y política, de la violencia física-. Es la idea de contar lo que pasó usando ideas que cualquiera ve y cualquiera tiene con solo mirar el mundo.

Releo lo que escribí y veo que es más fácil hacerlo que decirlo (¡Ja! Al revés de lo que pasa siempre donde es más fácil hablar de fútbol que hacer los goles). No significa que siempre sale perfecto, pero al menos los pibes atienden y entienden. Después, desde luego, cada uno elabora sus representaciones como puede. Pero me ilusiono con el milagro de la construcción. Y preguntas, al menos, aparecen. Bueno, Roberto, me extendí demasiado. Ojalá se entienda. Te mando un abrazo grande y espero tus "retroalimentaciones".
Horacio

Reflexiones sobre las preguntas en general Preguntar no sólo intervienen mecanismos intelectuales, también es necesario una base actitudinal. Enfrentar la mirada de todos, estar dispuesto a confrontaciones, a repreguntar cuando la respuesta parece insuficiente. Desde el punto de vista intelectual también está relacionado con la toma de conciencia; a veces la pregunta está pensada, pertenece al consciente y a veces hay que amasarla, se tiene una vaga sensación de una laguna que no alcanza para arribar al estado de enunciar una pregunta. El sujeto que realiza una pregunta generalmente activó mecanismos de abstracción reflexionante. Como ejemplo están los sucesos del 1° de enero de 1809 en donde un grupo de realistas españoles quiso tomar el poder del virreinato y para ello era necesario destituir a Liniers. Contaban con los batallones de gallegos, catalanes y cántabros dirigidos por Álzaga. Del otro lado, Liniers era apoyado por los criollos y el regimiento de Patricios comandado por Saavedra, el de Húsares y el tercio español de andaluces. Lograron cambiar el panorama y los insurrectos abandonaron la plaza y huyeron. La pregunta,que solo aparece de una lectura atenta, es por qué los andaluces, no apoyaron al bando español y se aliaron con Saavedra. Los libros de historia no entran en detalles y si surge esta laguna el interesado está motivado para superarla. La respuesta la encontré en la Historia de Belgrano de Mitre, Ed. Jackson, 1949, tomo 1, pág. 268: "*. . . incorporó a su línea el cuerpo de Andalucía, que compuesto en su mayor parte de hijos del país, había permanecido indeciso durante el día, bloqueado en su cuartel*". Se decidió por Saavedra debido a que la mayoría eran criollos a pesar de llamarse andaluces.

Capítulo 6

Los pares opuestos

En mi rol de profesor de práctica del Profesorado de Enseñanza Primaria concurrí a observar a una practicante en tercer grado. El tema de la clase era el esqueleto. La practicante comenzó repartiendo una muñeca de lana a cada alumno: cabeza, tronco y extremidades, de unos 15 a 20 cm y lefs pidió que la paren sobre el banco. Los niños ensayaron distinta manera pero no pudieron pararla, la muñeca se caía. Luego repartió unas varillas que se articularon sosteniendo a la muñeca.

Este capítulo les brindará el fundamento de esta actividad, que por otra parte la practicante no lo tenía. Le pregunté de donde sacó la idea y la respuesta fue sencilla, se me ocurrió, me pareció que así entenderían más.

Se basó en una intuición didáctica excelente, hay docentes que tienen ese don, sin embargo necesitamos de la teoría, porque la práctica sin fundamento se vincula con lo particular. La teoría permite aprender lo posible, amplía el campo a nuevas comprobaciones. Este capítulo se basa en Egan pero puede tomarse también como la aplicación del concepto de operación inversa de Piaget. Toda operación completa la operación directa con la inversa que es la característica básica de la reversibilidad.

6.1. Egan: Las estructuras binarias

Los pares opuestos conforman estructuras de pensamiento muy comunes y permiten una forma accesible de iniciarse en el conocimiento. Son llamados también estructuras u oposiciones binarias, desarrolladas por Egan en su libro Mentes Edu-

cadas. En los niños son comunes los pares opuestos: a la belleza se le opone la fealdad; a lo bueno lo malo; a lo justo lo injusto; a lo valiente, la cobardía; a lo dulce, lo amargo. Estas oposiciones son tempranamente aprendidas por los niños en los primeros años, que Egan llama *etapa del pensamiento mítico*: el gigante enorme y el pequeño hombrecito que apenas se ve. La etapa siguiente, *pensamiento romántico*, la oposición pasa a ser aplicada a la realidad: es el hombre más grande y pequeño que existen. Incluso en la filosofía también son útiles las oposiciones, en la dialéctica y en la oposición entre teorías. Feinman brinda un ejemplo cuando opone *partido-movimiento*: "un partido no suma, resta, es algo fijo. Movimiento es algo elástico, une lo diverso". Los pares opuestos no se refieren a oposiciones lógicas, sino conceptuales. A la monarquía no se le opone la no monarquía, sino la república. El objetivo de introducir los pares opuestos no es un ejercicio lógico sino facilitar la comprensión de los conceptos, respondiendo a una característica de la mente. "El mundo no se estructura en los términos binarios, pero lo podemos referir a esos términos para que nuestra comprensión inicial de él sea más eficaz" (1). Si bien los conceptos binarios son un poderoso mecanismo para la comprensión inicial, el paso siguiente es mediar. Los niños no sólo captan la oposición, sino también los términos intermedios: la temperatura es un continuo, se comienza a captar conceptualmente el frío y el calor para luego distinguir tibio o fresco y más tarde, en la etapa operatoria, una escala graduada de temperatura. Egan cita a Nietzche "la estructuración binaria es una característica del lenguaje y de la mente, no del mundo" (2). Sin embargo, los pares opuestos, sirven para una mejor comprensión y lo importante es estimular la mediación. Se aplican en los contenidos de todos los niveles de la enseñanza, a veces son el eje de una clase o en otras sólo se incluyen como parte en los programas y diseños curriculares de distintas épocas y jurisdicciones. Estos son algunos ejemplos encontrados: Salud-enfermedad; bombas aspirantes e impelentes; agua potable y contaminada; productores-consumidores; reflexión-difusión de la luz; herbívoro-carnívoro; picos de aves-piezas dentarias; buenos y malos conductores del calor; termómetro clínico y ambiental; cuerpos luminosos e iluminados; conquistadores-misioneros; comunidad nacional-internacional; comunidad escolar-deserción escolar; democracia-dictadura; anarquía-gobierno; circunferencia-círculo; el punto-la coma; espacio rural-urbano; procedimientos mentales-escritos; objetos en el espacio-en representacio-

nes planas; unitarios-federales; monopolio-librecambio; ciudad-campo; clase obrera-burguesía; coexistencia pacífica-guerra; colonia-independencia; comuna-feudo; riqueza-pobreza; pueblos sedentarios-nómades; trabajo-ocio; discriminación-derechos; racismo-género humano. Algunos temas opuestos son muy comunes como ciudad-campo, otros nos permiten nuevas reflexiones como comuna-feudo o discriminación-derechos. Los pares opuestos de Egan están relacionados con las semejanzas y diferencias y los matices en la calificación explicitados en el capítulo 12, las regulaciones entre los observables. Allí se explica como el niño supera los pares opuestos, desde los términos absolutos que son indiferenciados a los términos relativos que tienen grados.

TÉRMINOS ABSOLUTOS

- Predicados
- Indiferenciación
- Lagunas
- Simples diferencias y semejanzas

TÉRMINOS RELATIVOS

- Grados
- Reciprocidad
- Elementos intermedios

Las oposiciones también desembocan, desde el punto de vista piagetiano, en las operaciones concretas, que tiene su principal característica la reversibilidad.

Se puede trabajar las dos listas – afines y opuestas – simultáneamente o bien separadas. Los alumnos leerán todas las palabras buscando aquellas que le remiten a algún significado. Luego tendrán que compararlas con la palabra clave. La lista de las ideas opuestas le facilita construir el significado por oposición. Por ejemplo:

Manumitir

IDEAS AFINES	IDEAS OPUESTAS
Emancipar - Soltar	

6.2. Aplicación de los pares opuestos

Cuando se quiere introducir una palabra nueva, que tiene un par opuesto, puede pedir el docente que la busquen los alumnos en un diccionario de sinónimos y antónimos o bien la presenta para comentarla. Otra posibilidad es organizar toda la clase en base a los conceptos opuestos. A continuación, se brindan ambos ejemplos y al final de este capítulo se presenta una lista de alrededor de 600 términos de historia.

Lista de palabras afines y opuestas Para Realizar la lista de palabras afines y opuestas, se consulta un diccionario de sinónimos y antónimos. El primer paso es averiguar si la palabra clave tiene ideas opuestas. Por ejemplo, aforo, atribuciones, camino, biblioteca no tienen antónimos en el diccionario.

Sojuzgar

IDEAS AFINES	IDEAS OPUESTAS
Liberar - Desoprimir	Someter
Exonerar - Redimir	esclavizar
Perdonar - Exculpar	Subyugar
Licenciar - Librar	

En estas listas hay muchas palabras usuales afines, como liberar, soltar, liberalizar, independizar, perdonar, librar y opuestas como someter, esclavizar, oprimir. Después de las Invasiones Inglesas, se premiaron a muchos esclavos con su manumisión. En este caso se busca la relación del vocablo con el tema de estudio. Otra ventaja es que en la lista aparecen otras palabras "raras" como emancipar, subyugar, sojuzgar, que también empezarán a asimilarse partiendo de las ideas más simples como libre o esclavo.

Toda la clase organizada por pares opuestos Para organizar toda la clase en pares opuestos conviene colocar en dos columnas los conceptos que se oponen. Litwin describe una clase que llama "pares conceptuales antinómicos" de un profesor universitario que desarrolla el tema aprendizaje, a través de pares opuestos como empirismo-conductismo, aprendizaje intencional-espontáneo, contenido-forma. Aplicaremos los pares opuestos a tres períodos de la historia argentina:

1. De 1955 a1973: desperonización-permanencia peronista
2. Gobierno de Uriburu: dictadura-democracia
3. Vías de comercio en la época colonial: flotas-naves de registro.

6.2.1. 1955 a1973: desperonización-permanencia peronista

REVOLUCIÓN LIBERTADORA (golpe de Estado de 1955) 1955 - 1958

ANTIPERONISMO	PERONISMO
Aramburu y Rojas depusieron a Lonardi quien intentó llegar a un acuerdo con dirigentes peronistas y mantener la legislación social del gobierno derrocado.	El General Lonardi asume la presidencia en septiembre de 1955 con el lema "ni vencedores ni vencidos" como la fórmula de Urquiza 100 años antes, pero eran pocos los dispuestos a olvidar los agravios recíprocos. Lonardi incluyó en su gabinete a ministros de orientación nacionalista proclives a la conciliación.
La "Revolución Libertadora" disolvió al partido peronista.	Perón se mantenía libre del desgaste del ejercicio del poder y desde la distancia iba adquiriendo para los seguidores una dimensión mítica. Perón comenzó a sumar apoyos con discursos diferentes para cada sector según provinieran del peronismo "histórico", de la extrema derecha y de la extrema izquierda.
Los partidos Demócrata Progresista, Socialista, Demócrata Cristiano aconsejaron al gobierno militar que desmantelara todos los vestigios del anterior gobierno peronista.	Frondizi se pronunciaba por una alianza con los peronistas.

El gobierno consiguió dividir al movimiento obrero con la aparición de "los 32" que se autodenominaban democráticos y antiperonistas	Se crearon las "62 organizaciones" agrupación de sindicatos peronistas, mayoritario dentro del movimiento obrero.
Se prohibió cualquier mención oral o escrita del nombre de Perón y se lo reemplazó por "Tirano Prófugo" "Dictador" "Segunda Tiranía". En las fuerzas armadas se realizó una purga de casi todos los almirantes y generales que habían sido nombrados en el gobierno peronista. Se inhabilitó a todas las personas que ocuparon cargos políticos desde 1946. El antiperonismo gobernante no acertaba a encontrar un procedimiento para desperonizar la cuestión política.	El peronismo se convirtió en un trauma para los militares.
La Constitución de 1949 fue anulada y se reimplantó la de 1853	En Julio de 1957 se realizaron comicios para reformar la Constitución. Perón ordenó el voto en blanco que sacó el $24,3\,\%$, seguido por la Unión Cívica Radical (U.C.R.) con $24,2\,\%$ demostrando el peronismo que seguía siendo la primera fuerza política.

FRONDIZI 1958 – 1962

TUTELA PRETORIANA DE LAS FUERZAS ARMADAS	SALIDA DEMOCRÁTICA

La sospecha de un pacto Perón-Frondizi, que no había sido hecho público, levantó las suspicacias de los antiperonistas civiles y militares.	Frondizi realizó un pacto con Perón, quien ordenó votar por Frondizi a cambio de futuras concesiones. (18/2/58).
Los militares presionaban para que Frondizi no hiciera nuevas concesiones y si era posible diera marcha atrás al proyecto de amnistía general y a la ley de asociaciones profesionales que restablecía la unidad sindical.	Frondizi anunció que durante su gobierno nadie sería perseguido por sus ideas, su actividad política y gremial y que aspiraba a que las fuerzas armadas estuvieran al servicio de la Nación y no actuaran como la guardia pretoriana del presidente. Perón exigía las medidas de gobierno que recompensara sus votos: amnistía general, elecciones libres, ley de asociaciones profesionales.
Se llego a una ruptura del pacto Frondizi-Perón por presión militar.	Perón hizo público el pacto con Frondizi
El triunfo de Framini, en las elecciones de 1962, en la provincia de Buenos Aires, candidato puesto por Perón, produjo la reacción antiperonista y los militares exigieron intervenir las nueve provincias donde el peronismo triunfó	En 1962 hubo elecciones y surge el "neoperonismo" reunido en el partido Unión Popular que ganó cinco provincias y el peronismo cuatro. El oficialismo triunfó en cinco y la Unión Cívica Radical del Pueblo en una.
Las presiones de los antiperonistas – Marina, sector "colorado" del ejército y civiles – iban más lejos y llegaban a sustituir al presidente. Un sector del ejército llamado "azul" aceptaba al neoperonismo sin recibir órdenes de Perón.	Frondizi aceptó intervenir las provincias como manera de sobrevivir en la presidencia y le costó la renuncia de su ministro del interior.

Los militares le piden al presidente que renuncie. Ofrecen la presidencia al presidente provisional del Senado, Dr. Guido.	Frondizi se niega a renunciar y cambia el gabinete para ganar tiempo: 30/3/1962

GOLPE DE ESTADO DE 1962: GUIDO 1962 – 1963

ANTIPERONISMO DURO	ANTIPERONISMO BLANDO
Guido, presidente por deposición de Frondizi, cumplió la exigencia de los militares anulando las elecciones y proscribiendo a los comunistas y peronistas de la actividad política y electoral.	Un sector del ejército, llamado azul, se enfrenta con los colorados, triunfa en un operativo militar y en el comunicado 150, proclama subordinación al poder civil y el derecho al voto sin exclusiones. La participación política plena postulada por los azules se fue recortando, acotándola poco a poco a un peronismo sin Perón. El comunicado 150 fue sepultado por sus propios autores.
Quedan excluidos los peronistas duros (peronistas con Perón).	El gobierno llamó a elecciones generales en 1963.

ILLIA 1963 - 1966

PROSCRIBIR	PERMITIR

Las elecciones evidenciaban la ceguera de la dirigencia política al aceptar la ilegitimidad constitucional y no poner coto a la vigilancia militar cada vez más corporativa y alejada de la Constitución.	La fórmula Illia –Perette se impuso en primer lugar. La Unión Cívica Radical del Pueblo, UCRP, obtuvo 2.400.000. En segundo lugar el voto en blanco, 1.700.00
El general Onganía comandante en jefe, era un crítico de cada movimiento del gobierno.	Illia en 1964, anunció elecciones legislativas y levantó las proscripciones contra peronistas y comunistas. En 1965 ganó la Unión Popular (PERONISTA) con el 29 % de los votos para cargos legislativos. La UCRP sacó 28 %
Gestiones del gobierno en Brasil, impidieron el regreso de Perón, demorado en Río de Janeiro.	Perón amago regresar al país y viajó de España a Río de Janeiro.
En 1966; Onganía no estaba dispuesto a permitir el retorno de Perón. Si ganaba, iban a pasar todos los generales a retiro. Los azules se habían vuelto colorados	En las elecciones próximas, para cargos de gobernadores de provincia, no habrían proscripciones y se calculaba que iba a ganar el peronismo, especialmente en la provincia de Buenos Aires.
El 28 de junio de 1966, ante la pasividad civil, los comandantes de las tres armas derrocaron al presidente. La Argentina convertía su alteración en violencia	Casi todos los protagonistas e inspiradores civiles y militares del derrocamiento de Illia manifestaron, tiempo más tarde, su arrepentimiento. (Lanusse, etc.)

REVOLUCION ARGENTINA. Golpe de Estado de 1966

SISTEMA SECTARIO	SISTEMA AMPLIO

La Junta revolucionaria compuesta por los tres comandantes en jefe –ejército, marina y aeronáutica- comunicaron en un mensaje dado el 28 de junio de 1966: Destitución del presidente de la Nación, vicepresidente, gobernadores, vicegobernadores; disolución del Congreso Nacional y de las legislaturas provinciales, separación de sus cargos de los miembros de la Corte Suprema de Justicia y la, designación de sus reemplazantes; disolución de todos los partidos políticos.	En 1971, cinco años después, Lanusse designa a un radical en el Ministerio del Interior, Arturo Mor Roig, político honesto e inteligente, para organizar la vida política sin proscripciones y entregar el poder, luego de elecciones.
Los comandantes en jefe designan a Onganía, presidente de la Nación. Dieron objetivos como "el único y auténtico fin de salvar a ala República" pero los argumentos reales eran evitar un nuevo triunfo peronista en elecciones relativamente próximas.	El país imaginó a Onganía...le atribuyó condiciones de hombre fuerte, con autoridad en las Fuerzas Armadas y prestigio en los sectores obreros, con sensibilidad popular, espíritu práctico y sentido de modernidad. Es una imagen totalmente inventada...Tenía algunas virtudes: la prudencia, el silencio y la sobriedad pero no era en modo alguno el superhombre que ingenuamente suponían vastos sectores de opinión". Félix Luna (De Perón a Lanusse).

El gobierno organizó su accionar en tres tiempos: Tiempo Económico, durante su transcurso se suspenderá la vida política y se congelará la problemática social. Luego vendrá el tiempo social y por último el tiempo político, seguramente dentro de 20 años.	El **Cordobazo** en 1969 reunió a la oposición estudiantil, los obreros y la guerrilla urbana. "Comienza la cuenta regresiva del adusto autócrata"
Los Montoneros, grupo guerrillero, afín al peronismo, secuestran y asesinan al ex-presidente militar Eugenio Aramburu. Asesinan a Vandor, dirigente sindical neoperonista, favorable al régimen militar.	Delegados del partido peronista declararan que no tienen nada que ver con el hecho.
La Junta Militar el 8 de junio de 1970 pide la renuncia de Onganía. Es designado Marcelo Levingston, quien propuso un "proyecto nacional con la generación intermedia" sin la presencia de Perón, Balbín ni otros líderes políticos. No suscribieron el documento LA HORA DE LOS PUEBLOS los Demócratas Cristianos, el radicalismo Intransigente UCRI, el Socialismo Democrático, El Comunismo y el Movimiento de Integración y Desarrollo MID	Los políticos, incluido el peronismo, acuerda un documento llamado LA HORA DE LOS PUEBLOS, 1970, en el que demandaban elecciones libres y sin proscripciones. Lo suscribían la Unión Cívica Radical del Pueblo, Justicialismo, Democracia Progresista, Partido Socialista Argentino. Era la hora de los líderes marginados por Levingston.
Levingston designa en Córdoba en el cargo de gobernador a José Uriburu, conservador reaccionario	La designación del gobernador estuvo muy lejos de las expectativas de la población de Córdoba.

Levingston quiso ser líder sin seguidores	El 23 de marzo de 1971 renuncia Levingston y termina la aventura de la Revolución Argentina, en general, y de Levingston en particular.
Asume como presidente, el comandante en jefe del Ejército, Agustín Lanusse el 26 de marzo de 1971 y finaliza el 25 de mayo de 1973.	El 12 de abril de 1971, Mor Roig anunció el levantamiento de la veda política. Se restituyeron bienes y se proveyó de fondos a los partidos políticos para su reorganización. No había proscripción para los partidos que adhiriesen a la Constitución Nacional y a las vías pacíficas de acción. El 3 de septiembre de 1971 se devolvió el cadáver de Evita a Juan Perón, en Madrid, reflejando la intención militar de producir una transición hacia el juego político.
En círculos antiperonistas se especulaba que en la doble vuelta el peronismo iba a perder. El 3 de octubre de 1972 se dictó la ley sobre las elecciones, con el sistema por mayoría absoluta y doble vuelta, en la que participarían los dos partidos más votados en la segunda vuelta, si no alcanzaran el 50 %.	El Frente Justicialista de Liberación con la fórmula Héctor Cámpora – Solano Lima obtuvo el 49, 56 % de los votos y la Unión Cívica Radical UCR reconoció su triunfo ya Que obtuvo el 21 %. No hubo doble vuelta.

La mediación

El par opuesto analizado desperonización – permanencia peronista: 1955 –1973 se resolvió por la mediación: los que quisieron anular al peronismo, tuvieron que aceptarlo como un partido más y también por parte del peronismo, suscribir un acuerdo con los otros partidos. Se puede titular a esta mediación la interiorización

del Peronismo en el sistema político. Este conflicto duró 18 años y su superación se debió a las transformaciones de las dos partes, que permitió incluir, en un único sistema político, las antinomias de la década del 50. Cuando el peronismo fue gobierno, el partido Justicialista no era un partido más, era "el partido", el único que tenía la radio y más tarde la televisión a su disposición, con el apoyo de todo el poder del gobierno. En 1955 la "Revolución Libertadora" profundiza la desperonización al desplazar a Lonardi y se pasó de un dominio total a una exclusión también total, con un rechazo mutuo entre peronistas y antiperonistas. La mediación consistió en un proceso de acercamiento hasta incluir al partido Justicialista en el esquema de partidos políticos, de marcha y contramarcha de las instituciones políticas durante 18 años.
1958 – 62: Frondizi acepta elecciones libres. Los militares se oponen a todo peronismo.
1962: Derrocamiento de Frondizi. Los militares proscriben al peronismo. Lucha interna entre militares. Los colorados son antiperonistas y los azules aceptan al peronismo sin Perón.
1963: Illia, en el gobierno, decreta elecciones sin proscripciones del peronismo ni del comunismo. Los militares azules se vuelven colorados, rechazan al peronismo y derrocan a Illia.
1966: Gobiernan los militares. Los partidos políticos acuerdan un frente amplio sin proscripciones incluyendo a peronistas, radicales y otros partidos.
1971: Los militares terminan por aceptar al peronismo.

En 1958 comienza un equilibro inestable porque gobiernan los civiles pero se niega al peronismo, que va a presionar para incorporarse al poder. Entonces se acepta incorporar a una parte del peronismo, llamado neoperonismo, (Vandor) más acomodaticio y alejado de Perón, pero de esta manera se incorpora una perturbación leve, sin modificación del sistema.

Persiste la perturbación externa consistente en la población peronista y en la acción de Perón y cuando se promueve una apertura para incorporar al peronismo, por parte de los políticos, los militares vuelven a la conducta de negar la realidad y vuelta al equilibrio inestable, sin mejoras.

Se generan conflictos dentro del grupo militar, entre los que se oponen a todo peronismo y los que aceptan una parte. En un momento parece que triunfan estos últimos, modificando el rechazo total hacia un rechazo parcial.

Illia desplaza el equilibrio inestable hacia un equilibrio mayor, permitiendo elecciones libres. Los militares se vuelven a cerrar y pasan nuevamente a la seguridad de un equilibrio inestable, sin mejoras. El conflicto se agrava, ahora no sólo es el peronismo, sino todo el sistema político basado en partidos. La perturbación es tan fuerte que el esquema reducido de poder cede, para dar paso a otro más amplio incluyendo al partido peronista como un partido más. El Perón de 1973 era moderado y sobre todo aceptaba el juego político de la oposición, además, los militares de 1973, estaban lejos del antiperonismo gorilista, si bien persistió un rechazo a la figura de Perón.

6.2.2. 1930 a 1931:Gobierno de Uriburu

DICTADURA	DEMOCRACIA
Gobierno de hecho.	Gobierno de derecho.
Tortura.	Derechos humanos.
Clausura de diarios	Libertad de prensa.
Exoneración de jueces.	Art.45 y 96 de la constitución nacional sobre inmovilidad vitalicia de jueces. Art. 53 y 110 de la Constitución de 1994.
Ley marcial.	Ley civil.
Acceso al poder por golpe militar.	Acceso al poder por voto popular.
Cárcel a los opositores.	Los opositores son parte del sistema político.
Despido del empleo por causas políticas.	Despido administrativo con sumario y defensa.
Forma de vida represiva.	Forma de vida espontánea, libre.
Ideas conservadoras.	Intercambio de ideas.

Influencias de ganaderos, azucareros de Tucumán, banqueros, letrados de empresas internacionales, patriciado.	Se relaciona con todos, incluso obreros, empleados, pequeños comerciantes, intelectuales, inmigrantes.
Clase alta.	Clase alta, media y baja.
Corporaciones.	Representación por partidos.
Veto a la actividad política.	Actividad política libre.
Concordancia: grupo conservador.	Radicales, socialistas, conservadores, comunistas, otros.
Prohibición de ciertos candidatos.	Sin restricciones
Fraude político: elecciones restringidas.	Elección sin restricciones.